

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية



مركز
الدراسات
والبحوث

العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية

أ. فوزي أحمد بن دريدي

الرياض

١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية



العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية

أ. فوزي أحمد بن دريدي

الرياض

١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م

(٢٠٠٧)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية - الرياض -

المملكة العربية السعودية. ص. ب ٦٨٣٠ الرياض: ١١٤٥٢

هاتف ٢٤٦٣٤٤٤ (٩٦٦-١) فاكس ٢٤٦٤٧١٣ (٩٦٦-١)

البريد الإلكتروني: Src@nauss.edu.sa

Copyright©(2006) Naif Arab University

for Security Sciences (NAUSS)

ISBN 7 - 6 - 9845 -9960

P.O.Box: 6830 Riyadh 11452 Tel. (966+1) 2463444 KSA

Fax (966 + 1) 2464713 E-mail Src@nauss.edu.sa.

(١٤٢٨هـ) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

بن دريد، فوزي أحمد

العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية - الرياض، ١٤٢٧هـ

٢٩١ ص، ١٧ × ٢٤ سم

ردمك: ٧ - ٦ - ٩٨٤٥ - ٩٩٦٠

١ - التعليم - الجزائر ٢ - العنف في المدارس ١ - العنوان

١٤٢٨/١١٠٧

ديوي ٣٧٩,٦٥

رقم الايداع: ١٤٢٨/١١٠٧

ردمك: ٧ - ٦ - ٩٨٤٥ - ٩٩٦٠



حقوق الطبع محفوظة لـ
جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

كافة الأفكار الواردة في هذا الكتاب تعبر عن رأي صاحبها،
ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجامعة

المحتويات

المقدمة.....	٣
الفصل الأول: المدخل.....	٩
١. ١ مشكلة الدراسة.....	١١
٢. ١ أسئلة الدراسة.....	٢١
٣. ١ أهمية الدراسة.....	٢١
٤. ١ أهداف الدراسة.....	٢٢
٥. ١ منهج الدراسة.....	٢٣
٦. ١ عينة البحث.....	٢٣
٧. ١ أدوات جمع البيانات.....	٢٦
٨. ١ طرق تحليل البيانات.....	٢٧
٩. ١ مقارنة البحث.....	٢٨
الفصل الثاني : الإطار المفاهيمي ونظريات البحث.....	٣١
١. ٢ المفاهيم الأساسية للبحث.....	٣٣
٢. ٢ النظريات الأساسية للبحث.....	٤٩
الفصل الثالث: القيم المدرسية ودورها في عملية الضبط الاجتماعي	
لسلوك التلميذ.....	٧٧
١. ٣ واقع التعليم في المؤسسة المدرسية الجزائرية.....	٧٩
٢. ٣ تحليل محتوى البرامج المدرسية.....	٨٤
٣. ٣ جداول تركييبة لمجموعة المواد والأطوار.....	١١٤
الفصل الرابع: العنف المدرسي، عوامله وآثاره.....	١٢٥
١. ٤ العوامل الاجتماعية للعنف.....	١٢٨

١٣٢.....	٤ . ٢. العوامل النفسية.
١٣٨.....	٤ . ٣. العوامل العقلية.
١٣٩.....	٤ . ٤. العوامل الجسمية والصحية.
١٣٩.....	٤ . ٥. العوامل الاقتصادية.
١٤٠.....	٤ . ٦. نتائج وآثار العنف.
١٤٢.....	٤ . ٧. أخطار العنف.
١٤٢.....	٤ . ٨. تحليل عام لدوافع العنف وأسبابه.
١٥١.....	الفصل الخامس: الدراسات السابقة.
١٥٣.....	٥ . ١. الدراسات الجزئية.
١٦٩.....	٥ . ٢. الدراسات العربية.
١٨٠.....	٥ . ٣. دراسات غربية.
١٩٧.....	الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة.
١٩٩.....	٦ . ١. الدراسة الاستطلاعية.
٢٠٠.....	٦ . ٢. تساؤلات البحث.
	الفصل السابع: تفرغ البيانات، تحليلها، تفسيرها
٢١٥.....	والإجابة عن تساؤلات البحث.
٢١٧.....	٧ . ١. تفرغ البيانات وتحليلها.
٢٥٩.....	٧ . ٢. الإجابة عن تساؤلات البحث.
٢٧٣.....	٧ . ٣. تفسير النتائج.
٢٧٤.....	٧ . ٤. الاستنتاجات العامة.
٢٧٩.....	٧ . ٥. مناقشة النتائج.
٢٨٤.....	٧ . ٦. توصيات الدراسة.
٢٨٧.....	المراجع.

المقدمة

يعرّف العنف سوسيولوجيًا، بأنه الإيذاء باليد أو باللسان؛ بالفعل أو بالكلمة في الحقل التصادمي مع الآخر. وعملية الإيذاء هذه تارة تكون فردية، حيث يقوم شخص ما باستخدام اليد أو اللسان بشكل عنيف تجاه شخص آخر، ويصطلح على هذه العملية بـ(المتسلط الأنوي) وتارة يكون العنف جماعيا (المتسلط الجمعي) إذ تقوم مجموعة بشرية ذات خصائص مشتركة، باستخدام العنف والقوة، بوصفه وسيلة من وسائل تحقيق تطلعاتها الخاصة، أو تطبيق سياقتها الخاص على الواقع الخارجي.

وفي كلتا الحالتين، لا تكون ظاهرة العنف والتعصب، بمعزل عن الموجبات الاجتماعية والمسارات التاريخية، التي خلقت هذه الظاهرة في الوجود الاجتماعي. لهذا فهي ظاهرة، لا تقبل التبسيط والتسطيح، لأنها وليدة مجموعة عوامل وأدوات مركبة^(١).

ولقد برزت ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري بشكل متزايد وملاحظ ومحصى - إلى حد ما - وبشكل إعلامي أكثر من السابق. وقدمت تفاسير الحس المشترك لهذه الظاهرة انطلاقاً من أبعاد سياسية، ثقافية، اجتماعية أو اقتصادية، ولكن بقيت - كلها - مرتبطة بنظرة مجزأة و«عاطفية» تبتعد عن التحليل العلمي الموضوعي الرصين. لكن ضغط الظاهرة أثر في معظم الأنساق الاجتماعية الجزائرية، فأخذ أشكالاً متنوعة منها ما هو لفظي ومنها ما هو جسدي ومنها ما هو معنوي ومنها ما

(١) محمد محفوظ: ضد العنف والتعصب ورد في موقع الانترنت:

<http://www.annabaa.org/nba63/thudalunf.htm>

فحص في ١٠ سبتمبر ٢٠٠٣.

هو مادي . ومن فروع ظاهرة العنف ، توجه المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي^(١) بالدراسة لانحراف الأحداث . وهكذا جاء تقييمه ذا معنى وبين - بالأرقام - أبعاد عنف هذه الفئة المتميزة بصغر سنها . . وتأثير ذلك - برأينا - على انحرافهم المستقبلي في المجتمع .

يعتقد واضعو التقرير أن الظاهرة أصبحت خطيرة ، وتظهرها يكون عادة في المدن ضمن سلوكيات عنيفة^(٢) . ومن بين الأمثلة التي ساقها التقرير ، الآثار التخريبية الملاحظة في المؤسسة الوطنية للنقل بالسكك الحديدية . هذا العنف يعبر عن حاجة تدميرية أكثر منها عن حاجة للمتلاك أو حاجة للتسلط ، كما برزت ظاهرة العنف في الملاعب التي أصبحت مقلقة للجهات المختصة .

يرجع الكناس أسباب تنامي ظاهرة العنف إلى :

- ضعف النسق التربوي .
- التغيب والإخفاق المدرسي (٢٠٪ بين ١٨ و٦ سنة خارج المؤسسة أي ٨,١ مليون تلميذ) .
- خلل في الاندماج الاجتماعي (عدد الأفراد المطلقين يبلغ ٢١٦٢٠٠ شخص) .
- تحضر غير مراقب (دخول متزايد وعشوائي للمدن) .
- الأزمة الاقتصادية و التحول المختل نحو اقتصاد السوق .
- تزايد الفقر للفئات الأجير ذات المدخول الضعيف .

(1 K..Benelkadi :Plus d_un million et demi de jeunes exclus :In el watan- vendredi 9 -samedi 10 mai 2003 p 04.

(*) نعتقد أن ذلك يفسر بالأرقام المحصل عليها أكثر من عدم انتشار الظاهرة في الأوساط الأخرى .

كما أوضح التقرير تزايد استهلاك المخدرات في الجزائر ، التي تحولت من مكان للعبور إلى مكان للاستهلاك . ولقد أوضحت المصالح الأمنية ارتفاع الجرائم الداخلة ضمن فئة «الضرب و الجرح العمدين» بنسبة ٤٠٪ من الفترة ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٢^(١). إن العنف يتداخل من الناحية النظرية مع العدوانية ، هذا التداخل وجد أكثر عند المحللين النفسيين ، على الرغم من تأكيد فرويد - بشكل متواتر - على ضرورة إفرا د مكانة خاصة إلى ديناميكية جد بدائية ، عنيفة و لكنها غير سادية و مشتركة بين الإنسان و الحيوان ، إنها نوع من العنف الأولي و الطبيعي المشترك^(٢).

فمصطلح «عنف» يعني باللغة الهندأوروبية القوة الحيوية ، فهو إذ ذاك الحياة ، حياة وبقاء الذات و ليس جرح أو تصفية الآخر . فالفرد الذي يصدر عنه العنف العادي و الطبيعي لا يتضمن سلوكه أي تأثير بالمتعة ، فالعنف يتضمن رغبة غريزية للدفاع عن النفس ، هذا حتى إن كان الهجوم على الآخر يتضمن نتائج خطيرة ، إلا أن الهدف المرجو هو الحماية من الآخر على عكس العدوانية التي تتميز بخصوصية الضرر به^(٣) هذا يعني - بشكل بسيط - أن العنف سلوك طبيعي في المستوى الذي لا يتحول إلى إضرار بالآخرين ، وهنا تبرز الموضوعة التي سيخصصها الباحث لهذا السلوك ضمن إطار ماكروسوسيولوجي على اعتبار الاختلاف بين المدخل النفسي و السوسيولوجي للظاهرة نفسها .

(1) Ibid.

(2) J.Bergeret : Comment comprendre la séquence agressivité dangerosité-violence ? In : Criminologie et psychiatrie, sous la direction de Thierry albernhe. Édition éclipse, paris, 1997, p 35.

(3) opcit, p 36.

بالنسبة لنا فإن ظاهرة العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر تفهم انطلاقا من الظروف السوسيو مهنية، السوسيو ثقافية و السوسيو مدرسية للتلميذ وللولي على حد سواء، فالأزمة التي يمر بها المجتمع الجزائري منذ أكثر من عشرية أثرت على الأنماط السلوكية التي أصبحت تتجه أكثر نحو خرق القوانين و الأطر المرجعية المتحكمة في أفعال الفاعلين الاجتماعيين ، لهذا فإننا سنحاول من خلال هذا البحث دراسة عوامل العنف في المدرسة الجزائرية (المرحلة الثانوية) وتمثيلات الثانويين للعنف ، وهكذا قمنا بتحديد إشكالية بحثنا انطلاقا من معطيات وإحصاءات عن العنف في الجزائر من بعده الماكرو سوسولوجي والميكرو سوسولوجي، محاولين في ذلك عرض أهم التفسيرات المقدمة لانتشار هذه الظاهرة .

عرضنا في الفصل الأول الإطار المفاهيمي ونظريات البحث، حيث حاولنا تحديد المفاهيم الرئيسة والمجاورة لبحثنا ضمن سياقات لغوية، اصطلاحية وإجرائية . بعد ذلك عرضنا أهم النظريات الاجتماعية والنفسية التي حاولت أن تقدم تفسيرات لظاهرة الانحراف بشكل أعم والعنف بشكل أخص، وخرجنا بأهم نظريتين اعتقدنا أنهما الأقرب لتأطير بحثنا .

أما الفصل الثاني، فقد استعرضنا فيه القيم المدرسية في المنظومة التربوية الجزائرية ودورها في ضبط سلوك التلميذ عن طريق تحليل مضمون أهم المواد المدرسية المرتبطة بتكوين قاعدة مرجعية ضبطية لسلوك التلاميذ . وخرجنا من هذا الفصل بمحاور مهمة للمعايير الرئيسة التي حاول المنهاج المدرسي الجزائري تثبيتها في شخصية التلاميذ على مدى سنوات دراسية عدة (الطورين الأول والثاني، التعليم الأساس والتعليم الثانوي) .

الفصل الثالث خصصناه لدراسة أهم العوامل المشكلة للعنف والآثار التي يتركها على الأنساق الاجتماعية والمدرسية والأسرية . أما الفصل الرابع فقد استعرضنا فيه أهم الدراسات السابقة للموضوع وقسمناها إلى دراسات جزائرية ، عربية وأجنبية ، محاولين الاستفادة منها في تأطير بحثنا .

الفصل الخامس اشتمل على الإطار المنهجي لبحثنا ، أما الفصل السادس فقد خصصناه لتفريغ ، تحليل وتفسير البيانات مع الإجابة عن تساؤلات بحثنا .

بهذا كله نعتقد أننا أحطنا بموضوع بحثنا مع التركيز على النقائص التي تظهر فيه نتيجة للظروف العامة التي تحيط بالبحث السوسيولوجي في الجزائر ، ولإمكانات الباحث المحدودة التي لا تمكنه من اختيار عينة كبيرة وموسعة .

الفصل الأول

المدخل

١ . المدخل

١ . ١ مشكلة الدراسة

تحدد المفاهيم الاجتماعية المتداولة في جماعة ما أو مجتمع معين ضمن سياقات ما هو مقبول و ما هو مرفوض ، وما هو شرعي وما هو غير شرعي ، ما هو قانوني وما هو غير قانوني . لهذا أكد علماء الاجتماع نسبية المعايير الاجتماعية و اختلافها من جماعة اجتماعية إلى أخرى ومن زمن إلى آخر داخل الجماعة نفسها . ضمن هذا التحليل يبرز مفهوم العنف كأحد المفاهيم المؤطرة لمجموعة من السلوكات التي تعتبر غير وظيفية داخل الأنساق الاجتماعية . غير أن النظرة التي تأخذ مسافة كافية مع الأحكام «القيمية» للمجتمع تظهر أن العنف «فعل طبيعي» ينتجه المجتمع ويتعامل معه ويؤطره بنسق من الضوابط والقواعد حتى يبقى في مستويات معقولة . إن العنف يمكن من إظهار فكرة «القوة الطبيعية» التي تمارس ضد شيء أو شخص والذي يتجاوز المقياس (الذي نحدده) والذي يحدث اضطرابا في نسق ويكسر قواعد ، من هنا تبرز المواد القانونية التي تعتبر فعلا من الأفعال جنحة أو جريمة أو مجرد مخالفة وتحدد - إذ ذاك - مجموعة العقوبات المتوافقة مع حجم «الانحراف» المرتبط بسلوك فرد من الأفراد أو جماعة من الجماعات والعنف قد يتقلص إلى حجم محدود فيعبر عنه بالشتم والضرب وقد يتوسع ليأخذ أحجاما موسعة فيعبر عنه بالحرب والجرائم المنظمة الإرهاب المنظم كما انه قد يأخذ مظاهر متنوعة فيشمل أفعالا جسدية ، لغوية ، نفسية ، مؤسساتية ، رمزية وسياسية .

يرتبط العنف مباشرة بالانحراف وهذا الأخير يتمدد في القواعد العامة والخاصة التي يخترقها، وحسب المقاربات السوسيولوجية المطورة من طرف كوزي (Coset) فإن العنف يتمظهر في وظيفة اندماج الجماعة ضمن قيم جديدة، أما بارسونز فإنه يعتبره وسيلة ونموذجا للتفاعلات الاجتماعية .

إن العنف داخل المجتمع الجزائري أخذ أشكالا قصوى تمثلت خاصة في بروز ظاهرة الإرهاب والتطرف وهذه الظاهرة أثرت بدورها - من حيث إحداثها هزة داخل المجتمع - في بروز بعض المظاهر العنيفة على المستوى الجزئي وتمثلة في السرقة والانتحار أو محاولة الانتحار، الضرب والشم، تناول المخدرات والكحول والسجائر، هذه السلوكات امتدت إلى فضاء خاص تمثل في النسق التربوي الجزائري .

وفي هذا الشأن قدم تقرير المجلس الاجتماعي والاقتصادي (الكناس)^(١) مجموعة من الإحصائيات المهمة حول انتشار الظاهرة في المجتمع الجزائري . ففي سنة ٢٠٠٢ تورط ١٢٦٤٥ قاصراً في جنح وجرائم تختلف في حدة خطورتها، كالسرقة، الضرب والجرح العمدي، استهلاك المخدرات، التعدي على الأملاك العامة والخاصة، وأخرى أخطر منها كتشكيل جماعة أشرار وهتك العرض . ولقد كانت أكبر نسبة من الجنح محددة في السرقة حيث بلغت ٦٠، ٤٠٪ من مجموع الجنح المحصاة . كما أن أغلبية المنحرفين المتورطين في هذه الأعمال تتراوح أعمارهم ما بين ١٦ و ١٨ سنة بنسبة تقارب ٥٨٪ من العدد الإجمالي للموقوفين، تليها شريحة ما بين ١٣ و ١٦ سنة، وتتوافق النسبة الأولى نظرياً مع تدرس التلميذ في

(١) فاروق: في تقرير حول وضعية الشباب وظاهرة الانحراف الكناس يدق ناقوس الخطر، جريدة الخبر، السبت ١٠ مايو ٢٠٠٣ ص ١٢ .

المرحلة الثانوية . كما أوضح المجلس الطابع الوطني للظاهرة حيث إن كل ولايات البلاد معنية خاصة في المدن الكبرى ، حيث لوحظ فرق كبير بين الأرقام المقدمة من طرف الدرك الوطني الذي تنشط فرقه أساسا في الفضاءات الريفية وإحصائيات الشرطة التي تنشط في المدن ، فكانت الأرقام المقدمة من طرف الشرطة أكثر ارتفاعا .

لقد لوحظ في ملتقى يعالج ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري التنامي الكبير للعنف والإجرام^(*) . وفيما يخص الانتشار الجغرافي لانحراف الشباب ، احتلت ولايات الشرق صدارة القائمة خلال العام المنصرم حيث سجل أكبر عدد من تجاوزات القصر والمراهقين الذين لا تتجاوز أعمارهم ١٨ سنة . كما لوحظ خلال الفترة الأخيرة بروز مؤشرات بتصاعد درجة خطورة أعمال العنف التي تزداد تطرفا وعنفًا ، هذا الاتجاه يجسده ارتفاع حالات الاعتداءات الجسدية ، السرقة الموصوفة التي تسفر غالبا عن أحداث أليمة إن هذا الجرد يؤكد الانتشار الواسع لظاهرة العنف بين الشباب وخاصة المراهقين الذين يتوافق سنهم مع تمدرسهم في الثانوية ، وتعزيزا لما ذكرناه سابقا حول تأثير الوضع الأمني في الجزائر على بروز ظاهرة العنف بين الشباب والتلاميذ ، فقد بينت دراسة المجلس الاقتصادي والاجتماعي^(١) . إنه من سنة ١٩٩٨ إلى نهاية العام ٢٠٠٣م قفز عدد الأحداث الموقوفين لارتكاب جرائم من ٨٠٧٧ إلى ١٢٦٤٥ أي بارتفاع يساوي ٥٦٪ وكتفسير

(*) انطلاقا من الأرقام المقدمة خلال انعقاد اليوم الدراسي حول الطب القضائي الذي جرى يوم ٢٤ أبريل ٢٠٠٣ بالمعهد الوطني القضائي .

(١) فاروق : في تقرير حول وضعية الشباب وظاهرة الانحراف ، نفس المرجع المذكور سابقا ، ص ١٣ .

لهذه الظاهرة فإن الكناس يرجع حدثها إلى التحولات التي عرفتها الأسرة الجزائرية نتيجة للآزمة متعددة الجوانب التي عايشتها أنساق المجتمع الجزائري كلها . فأغلبية الأسر تشهد مشكلات (اقتصادية ، اجتماعية ، تربوية وقيمة) أثرت في المتابعة المطلوبة منها لأبنائها ، وهذه المظاهر بدورها ولدت ظاهرة مترابطة معها تمثلت في زيادة حالات الطلاق .

واتضح أن ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري بدأت تأخذ ملامح وخصوصيات مماثلة لما هي عليه في المجتمعات الأخرى خاصة منها الغربية ، كما أن للظاهرة أثارا سلبية على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي .

كما أظهرت عمليات التشريح التي تمت على مستوى الطب الشرعي أن ٥٠٪ منها بين سنة ١٩٩٩ و السدس الأول من سنة ٢٠٠٢م والتي بلغ عددها ٧٢٠ عملية ، بينت أن الموت كان عنيفا ، وقد توزعت تلك الأرقام على الأفعال التالية :

من ٣٦٠ حالة سجل ٥٤ اعتداء بسلاح ناري و ٥٧ باستعمال سلاح ابيض . وفي الإطار نفسه ذهب التقييم الذي قدمته رئيسة مصلحة الطب الشرعي لمستشفى البلدية ، حيث عرفت نسبة الاعتداءات بالسلاح الأبيض والتي أدت إلى وفاة الضحايا - ارتفاعا بـ ٢٠٪ من سنة ٢٠٠١م الى سنة ٢٠٠٢م ، ذهب ضحيتها أشخاص تتراوح أعمارهم بين ٢١ و ٣٢ سنة أغلبيتهم رجال ذوو سلوكات منحرفة واعتبرت أن سقوط الضحايا يتم أساسا نتيجة شجارات تنشب حول خلافات مرتبطة بالمخدرات ^(١) .

(١) فاروق ، ٨٠٪ من الاعتداءات بواسطة أسلحة بيضاء ، جريدة الخبر ، السبت ٢٦ أبريل ٢٠٠٣ ، ص ١٢ .

وفي سياق مرتبط قام المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي (الكناس) بدراسة حول انحراف الشباب^(١)، ولقد حاول التقرير تقديم جرد حول ظاهرة الانحراف وأبعادها المختلفة. وتبعاً لجرده لمظاهر هذه الظاهرة من الهيئات المعنية والمتمثلة في الدرك الوطني، الشرطة، والشبيبة والرياضة والتربية الوطنية خلص إلى نتيجة جوهرية وهي عدم اهتمام السلطات في الجزائر بظاهرة انحراف الشباب على الرغم من أنها أخذت أشكالاً خطيرة. أما بخصوص العنف داخل المؤسسات التربوية فإن وزارة التربية الوطنية أحصت ٢٢٧٣ حالة اعتداء جسدي بين التلاميذ بين سبتي ١٩٩٩ و٢٠٠١م. وفي محاولته لموضعة العنف ضمن الإطار السوسولوجي الكلي، فإن الكناس يذهب إلى أن التراجع المستمر للمقدرة الشرائية والأجور بفعل برنامج إعادة الهيكلة أضعف بشكل محسوس قدرة الجزائريين من التحصن من الآفات والسبل غير الشرعية في كسب القوت.

فالبطالة تمس ٣, ٢ مليون جزائري ٤٦٪ منهم لا يتعدى سنهم ٢٤ سنة، هذا ما يدفعهم إلى إتباع وسائل غير مشروعة كالتجارة في المخدرات لتحصيل معاشهم، وتبين ذلك الإحصاءات المقدمة من طرف الديوان الوطني لمكافحة المخدرات والإدمان حيث تم إيقاف ٥١١ مراهقاً يقل عمرهم عن ١٨ سنة في قضايا المتاجرة واستهلاك المخدرات، كما أن الفقر أدى إلى ارتفاع عمليات السرقة والسطو.

لقد شهدت الجزائر تغيرات على الكثير من الأصعدة، وكان لهذه التغيرات أثرها على بنية الأسرة الجزائرية ووظائفها. ولتشريح وضعيتها

(١) فاروق، المرجع السابق، جريدة الخبر، السبت ٢٦ أفريل ٢٠٠٣، ص ١٢.

سنعتمد على التقرير المهم الذي أعده المجلس الاقتصادي والاجتماعي (CNES) تحت عنوان «دراسة للنظرة حول الإقصاء الاجتماعي : حالة المسنين والأطفال المحرومين من عائلة»^(١). لقد أدت البطالة والتراجع الاقتصادي الذي شهده المجتمع الجزائري لمدة طويلة إلى تحطيم تطور التصنيع الذي بدأ فيه في السبعينيات. فالعائلة انتقلت من نموذج الأسرة النووية إلى الأسرة الموسعة، ضمن محيط عمراني غير ملائم بحيث يعيش الآباء والأطفال والأبناء المتزوجون أو غير المتزوجين في سكن واحد.

إن الأسرة الجزائرية - حسب الكناس - رهينة لصورة ثابتة، وهو ما يتعارض عمليا مع وظائفها التقليدية التي تجاوزها الواقع. فبالرغم من أن الوظيفة الأساسية لها هي تحقيق الاستقرار الاجتماعي، فإن التغيرات «السلبية» التي لحقت بها منذ قرن ونصف القرن غيرت هذا الهدف.

ويوجه «الكناس» النظر إلى طبيعة الأزمة التي مست بشكل مباشر الأسرة، حيث يشير إلى بروز «فقراء جدد» منحدرين من الطبقة الوسطى ابتداء من التسعينيات، ويتميز فقرهم بخصائص استثنائية. فحسب الاستقصاء المنجز من طرف الديوان الوطني للإحصاء حول التشغيل والمداخل في الثلاثي الأول من سنة ١٩٩٦، فإن ٣٠٪ من الأجراء يتقاضون ٦٠٠٠ دج وهو ما يعتبر أكثر بقليل من الأجر القاعدي المعتمد آنذاك والمتمثل في ٤٠٠٠ دج.

(1) C.N.E.S : Etude sur le regard sur l'exclusion sociale, le cas des personnes âgées et de l'enfance privée de famille. In www.cnes.dz/bases/ibliocnes/cnes.htm . فحص في ١١ يوليو ٢٠٠٣.

وفي الخلاصة فإن هذه الوضعية - حسب الكناس - تشجع ضعف بنية العائلات ، كما تكسر الروابط التضامنية التقليدية التي لم تعد تستطيع تحملها ، مع الإضعاف المتعاظم للمجتمع ورفع حالة الأنومية . كما تؤدي هذه الوضعية - اللاوظيفية - إلى هروب بعض الشباب نحو استهلاك المواد التي تبعدهم عن واقعهم (كالمخدرات) ، أما فيما يخص الوضعية التعليمية للآباء فإن (الكناس) أحصى سنة ١٩٩٨ نسبة الأميين بـ ٩٠ , ٣١ ٪ من المجتمع الجزائري ، تمس هذه الأمية على الخصوص النساء و ٠٦ , ٨ ٪ منهن يوجدن في الوسط الريفي . ويبلغ عدد النساء اللاتي لا يملكن أي مستوى تعليمي ٤ نساء من ١٠ مقابل ٢ من ١٠ عند الرجال .

إجمالاً وعلى ضوء المعطيات المتواترة حول الأسرة الجزائرية فإنه يمكننا استخلاص أن الأسرة الجزائرية تتعرض لهزات حادة سواء من الجانب البنيوي (عددها وتشكيله أفرادها) ، أو وظيفياً (صعوبة جمة في قدرتها على مواصلة أداء وظائفها المعروفة) ، كما أن التحولات الاقتصادية المتسارعة أدت إلى حدوث أزمة داخل الأسرة الجزائرية .

إن العنف الذي يصدر عن التلميذ لا يمثل إلا المظهر الخارجي لمجموعة من التمثلات التي يحملها عنه ، وهكذا فإن درجة العنف لا تقاس بالمظاهر التي تبدو للعيان من سلوكات «انحرافية» ترفضها المؤسسة المدرسية والمجتمع ككل ممثلاً في أنساقه الضبطية والقانونية . «فتمثله» لهذا العنف يعتبر من الأهمية بمكان ، ذلك أن مجموعة الاتجاهات ، الآراء ، العقائد والأيول التي يكونها التلميذ للعنف قد ترهن سلوكه وتوجهه الوجهة التي حكم بها على الواقع الذي يعيش فيه ويتعامل معه ويفكك رموزه .

إن دراسة التمثيلات تمكن من رصد الاتجاهات قبل تحولها إلى فعل وسلوك ظاهر. فكل ما هو مرئي يحمل ما هو مبطن ، وكل ما هو سلوك يحمل ما هو دوافع واتجاهات ، إلا أن طبيعة دراستنا السوسيولوجية تختم علينا رصد تلك الميول والاتجاهات ضمن إطارها الجماعي وليس الفردي ، لهذا فإن رصد مجموعة العوامل المجتمعية المكونة لها تصبح من مهمتنا ومحورا مهما من محاور دراستنا هاته ⁽¹⁾.

إن تمثل العنف من طرف التلاميذ مرتبط بمجموعة القيم المدرسية التي تكونها البرامج المجسدة في المدرسة. وهكذا يقول (فرنسوا دوبي (François dubèt) ⁽²⁾ إنه باعتبار تعريف العنف من خلال تمثله - لأنه ليس إلا ما يشعر به - وعلى اعتبار أنه عنف ضمن ثقافة معينة ، ضمن مجموعة وضمن سياق من التفاعل ، فإنه - كنتيجة - لا يمكن أن يختصر إلى مجرد ظاهرة موضوعية قابلة للقياس .

ويعترف الباحث بالصعوبات المنهجية والإبستمولوجية في تحديد العنف كتمثل لهذا فقد اتبع منهجا يحاول مقارنة أشكال العنف وليس قياسه. فهو يندرج ضمن سلوكات يتميز بها كل فرد من المجتمع ، كما انه يتشكل ضمن أبعاد نفسية اقتصادية وجسدية . ويذهب «دوبي» إلى اعتبار أن العنف - أكثر من أي سلوك آخر - لا يمكن أن يفصل عن تمثله وعن معاشته اللاموضوعية على اعتبار أن السلوك الإنساني قد يعايش ويفهم بطريقة مختلفة عند المرسل والمستقبل . وهكذا فإنه من الأفضل - حسب - التوجه ليس إلى قياس العنف وإنما إلى «حفر» منطقته والكشف عن «التمثيلات» التي يحملها الشباب عند قيامهم بهذا السلوك ⁽³⁾.

(1) Jean Marie Seca : La représentation sociale- éditions Armand colin- paris. www.unapec.org/crd/info/bibliographies/représentation.htm

(2) François Dubèt : A propos de la violence et des jeunes : In www.confits.org.hiver 2002.France.

(3) ibid.

إن العنف بمفهوم الكثير من الباحثين والعلماء كهوبز ، فرويد ، دوركايم ، وجيرار وآخرين هو سلوك «عادي» على اعتبار انه ضروري للحياة الاجتماعية ، وإجابة طبيعية وعادية للاعتداء الذي يتعرض له الفرد . من هنا فإن المجتمعات لا تقوم بمنعه ولكن بتعديله وتحديده ، فهناك عنف مقبول وعادي ، وآخر ممنوع ومنحرف .

المجتمع الجزائري ومكونات التمثيل عند التلميذ

إن دراسة التمثيلات التي يكونها ويحملها التلميذ الجزائري عن -وفي -مجتمعه تحتاج إلى دراسات سوسيولوجية جادة ، فإذا أخذنا بعين الاعتبار ما جاء معنا من التركيبة التي يتشكل منها التمثيل وربطها بما جاء معنا من الاهتزازات و«الأزمة» التي يشهدها المجتمع الجزائري -والأسر المكونة له - يمكننا الخروج بالاستنتاجات السوسيولوجية التالية :

- المجتمع الجزائري لا يسمح بتحقيق الإشباعات الغريزية الطبيعية ضمن الحدود والضوابط التي أنشأها للفرد .

- الأزمة التي تشهدها الأسرة الجزائرية تجعل من فرص تنشئة التلميذ اجتماعيا ضئيلة وهذا ما يقودنا إلى الاستنتاج بأن قواعد الضبط الاجتماعي والمدرسي ضعيفتان ولا تؤديان الدور المطلوب منهما .

- الظروف السلبية التي تشهدها الثانويات في الجزائر تجعل من تحقيق الميول الدراسية الترفيهية والمهنية للتلميذ ضئيلة . مما يقود التلميذ إلى رفض الهوية البيداغوجية التي تفرضها عليه المؤسسة المدرسية ، وبالتالي فإن سلوكه يصبح مطبوعا بمظاهر الانحراف والتمرد التي ترفضها تلك المؤسسة .

ضمن هذه الدوائر المغلقة على نفسه ، فإن التلميذ في المرحلة الثانوية في الجزائر سيحمل -منطقيا- تمثلات إيجابية للعنف و سلبية للتوافق النفسي والاجتماعي . فكما أن الأزمة داخل أسرته تؤثر على نوعية تمثله ، فإن طبيعة المنظومة التربوية الجزائرية التي لا تقدم نماذج الكفاءة والمنافسة التي توصل إلى الصعود للمراتب الاجتماعية العليا ستجعله -ولا شك- يحمل تمثلا سلبيا عنها وتدفعه للبحث عن الفوز بمركزه الاجتماعي والاقتصادي المرغوب فيهما في فضاءات أخرى . ضمن هذا المنطق فإن التوافق مع القوانين و تعليمات الثانوية يصبح غير ذي معنى ولا يحمل القول بضرورة التمسك بالمسار المدرسي للوصول إلى المركز المفضل ضمن المراتبية المهنية أسسه المنطقية .

إن ظاهرة العنف في المرحلة الثانوية تبدو متزايدة النوعية فعنف ظاهرة الإرهاب ودخول المجتمع في أزمة متعددة المناحي ، جعل من صعود العنف داخل النسق التربوي واضحا وجليا . لقد أكدت المعايينات التي شاهدناها في واقع ثانوياتنا أن الحالة الاجتماعية للوالدين من طلاق ووضعية اجتماعية متردية للكثير من الأسر الجزائرية مع اختلال هيكلية داخل منظومة القيم التي تحكم المجتمع الجزائري كلها عوامل تكاثفت وتساندت لتشكيل -داخل الفضاء الاجتماعي الجزائري- عنفا ظاهرا ومبطنا في سلوكات التلاميذ ، الأساتذة المساعدين التربويين و أفراد الجماعة التربوية كلهم .

إن خطورة ظاهرة العنف في المرحلة الثانوية بحجمها ونتائجها على المؤسسة التربوية وعلى المجتمع كله جعلتنا نتوجه نحو دراستها ومحاولة مقاربتها لمعرفة عواملها وتمثلاتها عند تلاميذ المرحلة الثانوية .

١ . ٢ أسئلة الدراسة

انطلاقاً مما نسج ، فإننا سنحاول الإجابة عن السؤال الإشكالي المركزي التالي :

ما واقع العنف وما تمثلاته وعوامله في المرحلة الثانوية في الجزائر؟
هذا السؤال الإشكالي تتولد عنه مجموعة من الأسئلة الفرعية الأساسية نحدددها في :

١ - كيف يتمظهر العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر؟

٢ - ما عوامل العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر؟

٣ - ما تمثلات تلاميذ المرحلة الثانوية للعنف؟

سنحاول من خلال اتباع مسار منهجي و سوسيولوجي أن نجيب عن هذه الأسئلة ، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية واقعنا الجزائري والمقاربات السوسيولوجية والاجتماعية النفسية الموائمة لطبيعة بحثنا .

١ . ٣ أهمية الدراسة

١ . ٣ . ١ الأهمية العلمية

تعتبر الدراسة السوسيولوجية لظاهرة العنف في المجتمع الجزائري ذات أهمية بالغة من الناحية العلمية على اعتبار جودة الدراسات التي اهتمت بها . كما أن انتقال العنف من مجاله الأقصى و المتمثل في الإرهاب إلى «العنف الجوارى» المتمثل في الجرائم ، انحراف الأحداث وعنف التلاميذ داخل المؤسسات التربوية الجزائرية يحتاج إلى رصد علمي سوسيولوجي يحاول أن يقاربه ويتبين أسبابه وعوامله .

وهكذا، فدراستنا تهدف رصد وتحليل وفهم ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة محددة وهي مرحلة التعليم الثانوي ومن ثمة الوصول إلى تقديم اقتراحات و توصيات . كما أنها تمثل بداية لإنتاج معرفة علمية متخصصة تستيع - إن شاء الله- غيرها من الدراسات سواء من طرف الباحث أو من طرف باحثين آخرين مشغولين على الموضوع نفسه .

١ . ٣ . ٢ الأهمية العملية

إن خطورة ظاهرة العنف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر تحتم علينا أن نعاينها المعاينة العلمية الضرورية حتى نستطيع حصر مكوناتها وتمثلات التلاميذ لها . للوصول في نهاية الأمر إلى لفت نظر العلماء و السياسيين و رجال الأمن الجزائريين لحجمها وأخطارها على المجتمع الجزائري ككل . من أجل إيجاد الحلول الموائمة لها والتي تنطلق من تشخيص دقيق و بعيد عن كل انفعال أو ردة فعل ارتحالية لتكون طرائق علاجها فعالة .

١ . ٤ أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة تحقيق ما يأتي :

أ- تحديد حجم انتشار ظاهرة العنف لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر .

ب- دراسة العوامل السوسولوجية المؤدية إلى عنف التلاميذ .

ج- دراسة تمثلات التلاميذ للعنف المدرسي .

١ . ٥ منهج الدراسة

تعتمد دراستنا على منهج المسح الاجتماعي بالعينة مع استخدام أداة رئيسة وهي الاستبانة التي تم تصميم فقراتها لتحقيق أهداف البحث . ولقد تم الاستعانة بالمنهج الإحصائي لعرض النتائج المتحصل عليها للتمكن فيما بعد من تفسيرها . إضافة إلى ذلك فقد استعنا بمنهج تحليل المضمون لتحليل المضامين التعليمية .

إن موضوع البحث هو الذي يفرض على الباحث استخدام منهج معين دون غيره يمكنه من دراسة موضوعه دراسة علمية سوسيولوجية ، لذلك فتحديد المنهج أو المناهج المستخدمة في البحث تعتبر خطوة مهمة وضرورية لتوضيح الطريق الذي سوف يتبعه الباحث في مسار بحثه للوصول إلى إجابات عن الأسئلة الذي يطرحها في بداية بحثه . لذلك فإن بحثنا هذا سوف يستخدم المنهج الوصفي التحليلي ، الذي يمكننا من وصف الظاهرة محل الدراسة والبحث على اعتبار جدة هذا الموضوع في الدراسات السوسيولوجية ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإننا سنقوم بتحليل البيانات و النتائج التي ستحصل عليها بالاعتماد على القاعدة النظرية التي تشكل منها بحثنا .

١ . ٦ عينة البحث

تم اختيار عينة بحثنا بالأسلوب العشوائي المنتظم وشملت ٣ مستويات دراسية هي السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي ، ولقد اختير لذلك ثانويتان بولاية سوق أهراس (شرق الجزائر) . وبلغ الحجم الكلي للعينة ١٨٠ تلميذاً ولقد روعي في اختيار العينة الأخذ بالأسس العلمية والمنهجية المتعارف عليها .

ركزنا في بحثنا على اختيار عينة من تلاميذ ثانوية مداوروش، وعينة أخرى من تلاميذ ثانوية المشروحة. تقع هاتان الثانويتان في ولاية سوق أهراس. بلغ المجموع العام لعينة البحث ١٨٠ تلميذا، وتفصيل العينة حسب كل ثانوية كمايلي:

بلغت العينة المأخوذة من تلاميذ ثانوية مداوروش ١٤٦ من مجموع ١١٢٣ تلميذا يتمدرسون بالثانوية، وقد تمثلت نسبة العينة من مجتمع الدراسة:

$$\%١٣ = \frac{١٠٠ \times ١٤٦}{١١٢٣} = ١٣,٠٤$$

ع. ١٣,٠٤ تعني عينة ثانوية مداوروش.

أما العينة المأخوذة من تلاميذ ثانوية المشروحة فقد بلغت ٣٤ من مجموع ٣٤٧ تلميذا يتمدرسون بالثانوية.

وقد تمثلت نسبة العينة من مجتمع الدراسة في:

$$\%٩,٧٩ = \frac{١٠٠ \times ٣٤}{٣٤٧} = ٩,٧٩$$

ع. ٩,٧٩ م تعني عينة ثانوية المشروحة.

وفي المجموع العام فإن عيئتنا الكلية تمثلت في:

$$\%١٢ \cong \%١٢,٢٤ = ١٠٠ \times \frac{١٨٠}{١٤٧٠} = \frac{٣٤ + ١٤٦}{٣٤٧ + ١١٢٣} = ١٢,٢٤ \text{ ع. ك.}$$

وهكذا فعينتنا هي عينة عشوائية منتظمة ، فهي عشوائية في الشكل الذي أخذنا فيه قائمة أسماء التلاميذ ، و منتظمة لأننا استخدمنا مسافات الاختيار بشكل منتظم . ولقد تمثلت مسافات الاختيار في :

أ - مسافة الاختيار لثانوية مداوروش

$\frac{\text{عدد المجتمع المختار (ن م)}}{\text{عدد العينة المختارة (ن ع)}} = \text{مسافة الاختيار (م ا)}$

$$8 \equiv 7,69 = \frac{1123}{146} = 1م$$

ب - مسافة الاختيار لثانوية المشروحة:

$$10 \equiv 10,20 = \frac{347}{34} = 1م$$

لقد قمنا بمراجعة إطار العينة المحددة بقائمة أسماء التلاميذ المستمدة من إدارة الثانويتين وذلك للتأكد من تطابق الإطار كما هو موجود في القائمة الرسمية والواقع الفعلي وتبعا لذلك وجدنا تماثلا بينهما .

إن اختيارنا لثانويتين من الولاية نفسها كان الهدف منه هو محاولة توسيع مجال العينة من أجل الإجابة على تساؤلات البحث ، وليس هدفه المقارنة بين المؤسستين .

١ . ٧ . أدوات جمع البيانات

١ . ٧ . ١ الملاحظة

استخدمنا هذه الأداة البحثية المهمة في مرحلة الاستطلاع حتى نتمكن من التقرب من الواقع الاجتماعي لظاهرة العنف في المرحلة الثانوية .
كما أفادتنا هذه الأداة ، في بناء استمارات بحثنا وتعديلها . وهكذا فقد كان استخدامنا لهذه الأداة ذا أهمية بارزة في بحثنا .

١ . ٧ . ٢ المقابلة

استخدمنا هذه الأداة المهمة من خلال مقابلة الأساتذة والمؤطرين الإداريين محاولين معرفة آرائهم وتصوراتهم للظاهرة محل الدراسة ، كما قابلنا مجموعة من التلاميذ في المراحل الأولى للبحث . وفي النهاية فقد استخدمنا هذه الأداة في ملء استمارات بحثنا من طرف أفراد عينتنا .

١ . ٧ . ٣ الاستمارة

اعتمدنا في بحثنا على ثلاثة نماذج من الاستمارات :

١ - استمارة موجهة للتلاميذ .

٢ - استمارة موجهة للأساتذة .

٣ - استمارة موجهة للإدارة .

وقد ركزنا في الاستمارة الموجهة للتلاميذ على محاولة الإجابة على تساؤلات بحثنا، وصيغت الأسئلة المحتواة فيها تبعا لمؤشرات معدة مسبقا، أما الاستثماران الموجهتان للأساتذة وللإدارة، فقد حاولنا أن نركز فيهما على معرفة اتجاهاتهن وآرائهن (باختصار تمثلاتهن) حول ظاهرة العنف في الثانوية.

لقد حاولنا أن نربط أسئلتنا بإشكالية بحثنا ذلك أن : الشرط الأول للسؤال الجيد هو ارتباطه الوثيق بمشكلة البحث التي يجب أن تصاغ على شكل أسئلة محددة تشكل أسئلة الاستمارة في مجموعها عناصر «صغيرة» لتلك الأسئلة «الكبيرة»^(١) ، إضافة لربطها بفرضيات البحث التي تحاول قياسها عمليا ضمن مؤشرات وفي النهاية ضمن أسئلة.

جربت استثمارتنا المطبقة على التلاميذ في مرحلة أولى، وبعدها لاحظنا عدم تماشي الأسئلة مع مجتمع البحث لذلك قمنا بتعديلها وفقا لتلك المعطيات، أما الاستثمارات الموجهة للأساتذة وللإدارة فقد بقيت على حالها بوضوحها وتطابقها مع المجتمع البحثي.

٨. ١ طرق تحليل البيانات

بعد جمع البيانات، قمنا بعرض المعلومات باتباع طريق وسط بين المنحى الكمي والمنحى الكيفي في التحليل، وذلك بعرض البيانات في جداول إما بسيطة أو مركبة. فضلا عن ذلك قمنا بعملية تحليل المضمون.

(١) خير الله عصار، محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ١٩٨٢، ص ٧٣.

هذه الطريقة عبارة عن «مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى والعلاقات الارتباطية بهذه المعاني، من خلال البحث الكمي الموضوعي، والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى»^(١).

وهو أيضاً «أسلوب ضمن الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المواد الإعلامية بهدف التوصل إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة و مطابقة في حالة إعادة البحث والتحليل»^(٢).

كما يعرف بأنه أسلوب يستخدم في البحوث بغرض الوصف الموضوعي المنظم لمضمون البيانات أو المعلومات التي يتم إيدؤها ببعض الإجراءات الكمية، ويعتبر تحليل المحتوى بهذا أداة من أدوات البحث العلمي تستهدف إبراز خصائص المادة موضوع التحليل سواء من الجانب الكمي أو الكيفي.

ولقد استخدمنا هذه التقنية في بحثنا بغرض تحليل مضمون المنهاج المدرسي لإبراز القيم المحتواة فيه، وعلاقتها بمجموعة التمثلات والممارسات التي تظهر عند التلاميذ والتي تشكل في طابع عفيف.

٩ . ١ مقارنة البحث

إن الظاهرة الاجتماعية تشكل من خلال تآزر مجموعة متعددة من العوامل المرتبطة بعضها ببعض، فتصبح وظيفة الباحث - إذ ذاك - محاولة

(١) ورد في موقع الانترنت، وفحص في ١٢ فبراير ٢٠٠٣ م.
www.minshawi.com/slahph-hm

(٢) المرجع نفسه .

تفكيكها وإعادة بنائها لفهمها فهما علميا دقيقا وصحيحا . و الحال
هكذا ، فإن المقاربة التي سيعتمدها ستتجه نحو الاعتماد على منهج يحقق
له هدفه الذي بدأ به في دراسته . هذه المقاربة تتمثل في المقاربة ما بين الفرعية .
تعرف المقاربة APPROCHE بأنها : «الاتجاه الفكري نحو موضوع أو
موقف ما»^(١) .

سنعتمد في بحثنا على المقاربة السوسيولوجية والاجتماعية-النفسية ،
التي عاجلت ظاهرة الانحراف داخل المجتمع بشكل عام ، و ظاهرة العنف
بشكل خاص . والملاحظ هنا أن نظرتنا للموضوع ستكون أكثر شمولية ،
فهي لا تقتصر على زاوية واحدة أو جزئية للمشكلة المدروسة بل إنها تعالجها
بطريقة مزدوجة أو ما بين فرعية interdisciplinaire والتي تعني «تطبيق ما هو
مشترك بين عدة فروع تربطها علاقة مشتركة»^(٢) .

(١) أحمد زكي بدوي : (APPROCHE) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية .
مرجع ورد ذكره سابقا .

(2) Madeleine Grawitz : (Interdisciplinaire).lexique des sciences sociales,
Dalloz ,paris ,1981

الفصل الثاني

الإطار المفاهيمي ونظريات البحث

٢. الإطار المفاهيمي ونظريات البحث

٢. ١ المفاهيم الأساسية للبحث

تمثل مفاهيم البحث اللغة العلمية التي يتخاطب بها الباحث ويوصل بها عمله البحثي للآخرين، لذلك فإن دقتها وتحديداتها يمثلان أهمية خاصة للبحث السوسيولوجي وبهذا فقد حاولنا أن نحصر مفاهيم بحثنا حصراً سوسيولوجياً بعد استعراض أبعادها المختلفة وصيغها المختلفة.

٢. ١. ١ العنف

يمثل هذا المفهوم مجالا يغطي العديد من المعاني المرتبطة بمفاهيم مجاورة، متقاطعة و منفصلة عنه. لذلك نحاول أن نقوم بتحديدته تحديدا لغوياً و سوسيولوجياً.

أولاً: السياق اللغوي للمفهوم

جاء في منجد «المعتمد»^(١) تعريف هذا المصطلح كمايلي :

عنف : عنافة و عنفا بفلان و عليه : لم يرفق به . و الشيء : كان شديدا .

عنف : فلانا : لامة و ويخه بالتقريع . و عنفه : أخذه بشدة و لم يرفق به

فهو عنيف ، جمع عنف .

(١) المعتمد قاموس عربي -عربي (العنف)، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٠ م .

أما منجد (لا روس) فقد جاء فيه :

مصطلح (violence) بأنه « قوة عنيفة ممارسة ضد شخص معين ».^(١)

ثانياً: السياق الاصطلاحي للمفهوم :

جاء في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أن العنف هو :

تعبير صارم عن القوة التي تمارس لإجبار فرد أو جماعة على القيام بعمل أو أعمال محددة يريد لها فرد أو جماعة أخرى . ويعبر العنف عن القوة الظاهرة حين تتخذ أسلوباً فيزيقياً (الضرب ، أو الحبس ، أو الإعدام) أو يأخذ صورة الضغط الاجتماعي و تعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع به^(٢).

فالعنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع ، أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة الفرد ومن هذا الضغط و القوة تنشأ الفوضى فلا يعترف الناس بشرعية الواجبات ما دامت الحقوق غير معترف بها فتتشر العلاقات العدائية في المجتمع و تنشأ مجموعات أو تكتلات تتفق على صيغة تفرض بها إرادتها على الأفراد والجماعات الأخرى فينصب عنفها على الأفراد ، أو على الممتلكات قصد إخضاع السلطة أو الجماعات الأخرى ، وقد تجمع بين النوعين ، و تتطور و تطفئ فتصبح إرهاباً .

(1) Larousse _dépôt légal 1er semestre 1993..

طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغبة ، الجزائر ١٩٩٣ ، ص ١٧٣٢ .
(٢) محمد علي محمد وآخرون العنف ، المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية لطلاب قسم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، ١٩٨٥ .

و العنف أشكال وأنواع ، إذ نجد العنف الفكري ، و الاجتماعي والإداري ، والسياسي و كل ينال من استقرار الوطن و المواطن ، و يزعزع أمتة بانتشار الرعب و التخريب قصد فرض رأي أو عمل أو فكرة ، أو نمط حياة ، أو نظام معين .^(١)

المفهوم كما جاء في الدراسات والأبحاث:

يعتبر العنف لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع و مع الآخرين حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي و حين ترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه و قيمته .^(٢)

و يذهب تعريف آخر للمفهوم على أنه استجابة سلوكية تتميز بطبيعة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة و التفكير .^(٣)

أنواع العنف:

تتمثل أنواع العنف في :

أ- العنف السلوكي

بانعدام توفر الإشباع الدائمة للفرد- لدوافعه و غرائزه- يحدث سوء التكيف ، إلا أن هناك اختلافاً في سوية الأفراد و سلوكهم من حيث تكيفهم أو انحرافهم .

(1) <http://www.dettlemcen.edu.dz/paix>

(2) مصطفى حجازي ، التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور. بيروت معهد الإنماء العربي ، ١٩٧٦ . ص ٢٥٣ .

(3) نجاة السنوسي ، ورد في موقع :

www.amanjordan.org/conferences/vaciaw/vaciaw21.htm

وقد يتسم السلوك المنحرف^(١) عند بعض الأفراد بعدم الانضباط والعنف والقسوة أو اللامبالاة الاجتماعية وكلها تؤدي إلى سلبية في عملية التطبيع الاجتماعي . فالإفراط في التنشئة يؤدي على التبعية والتراخي يؤدي على العدوانية وعنف السلوك .

و للعنف السلوكي مظاهر تتحدد في :

أولاً: العنف المحرم : يتم هذا العنف في صورة عدوان من الفرد على غيره و هو محرم قانوناً و شرعاً ومخالف للحياة الاجتماعية المستقرة .

ثانياً: العنف الإلزامي : هو نوع من العنف القائم على النفس ضد اعتداء الآخرين سواء أكان العدوان من الآخرين في صورة فردية أو جماعية .

ثالثاً: العنف المباح : هو سلوك مباح من الشرع حيث يؤمر الإنسان بمعاملة الآخرين بذلك الفعل .

ب - مظاهر العنف

من مظاهر العنف نجد :

- الاعتداء اللفظي عن قصد على الغير .

- الإيذاء البدني و غير البدني للنفس أو المتعمد للنفس أو الغير .

- إلحاق الأذى بممتلكات الغير .

- إلحاق الأذى أو تدمير ما يتصل بالمرافق العامة والمنشآت .

(١) المرجع السابق نفسه .

جـ - أشكال العنف

يمكننا تلخيص أشكال العنف ضد الطفل _ المراهق على النحو التالي :

العنف الجسدي

يعتبر العنف الجسدي أكثر أنواع العنف الأسري شيوعاً ، وذلك لإمكانية ملاحظته واكتشافه ، ونظراً لما يتركه من آثار على الجسد . ويشمل العنف الجسدي الضرب باليد والضرب بأداة حادة ، والخنق ، والدفع ، والعض والمسك بعنف ، وشد الشعر ، والبصق وغيرها .

وهذه الأشكال جميعها تنجم عنها آثار صحية ضارة قد تصل لمرحلة الخطر أو الموت إذا ما تفاقم . لذا فإن العنف الجسدي من الممكن ملاحظته وإثباته قانونياً وجنائياً .

العنف الجنسي

وقد يقع داخل نطاق الأسرة أو خارجها وفي كلتا الحالتين يحاط بالتكتم الشديد والحيلولة دون وصول الحالات إلى القضاء والشرطة ، لأن من شأن ذلك الإساءة إلى سمعة الأسرة ومستقبل أفرادها في المجتمع .

العنف اللفظي

يعتبر من أشد أشكال العنف خطراً على سوية الحياة الأسرية ، لأنه يؤثر على الصحة النفسية لأفراد الأسرة ، وبخاصة أن الألفاظ المستخدمة تسعى إلى شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته .

ويتمثل العنف في الشتم والسباب ، واستخدام الألفاظ النابية ، وعبارات التهديد ، وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية وتقصد بها الإهانة . إلا أن العنف اللفظي لا يعاقب عليه القانون ، لأن من الصعب قياسه ، وتحديدته وإثباته .

العنف النفسي

هو العنف المسلط على التلميذ، بهدف إيذائه إيذاء معنويا .

أما فيما يخص العنف النفسي نحو الطفل فيتمثل في :
أ- الإهمال : ويتمثل في إهمال رعاية الطفل صحيا أو تعليميا أو عاطفيا .

ب- الحماية الزائدة : والتشدد في فرض الأوامر .

بالنسبة لفرنسوا دوبي⁽¹⁾ (François dubet) فإنه يجب التمييز بين ثلاثة أنماط من العنف داخل المدرسة : العنف الخارجي داخل المدرسة ، العنف في المدرسة ، والعنف ضد المدرسة .

فالعنف الخارجي داخل المدرسة يشمل كل أنماط العنف المشاهدة في المدرسة ، فهي ليست بالضرورة عنفا مدرسيا فبالإمكان أن تكون امتدادا للتصرفات العنيفة الخارجية داخل المدرسة . أما العنف في المدرسة فهو ينتج عن ديمقراطية و توسيع قاعدة التعليم على اعتبار أن طبائع متعددة ستلتقي داخل المدرسة وبالتالي فإن عناصر حياتهم ، شخصيتهم وخلفياتهم النفسية والاجتماعية ستؤثر في علاقاتهم مع بعضهم البعض من جهة ومع أفراد الجماعة التربوية من جهة أخرى . وهكذا فتصرفاتهم الحياتية ستؤثر في أنماط سلوكهم المدرسي ، ففي المؤسسة التربوية فإن سلوكيات متفرقة ستصدر عنهم العراك الفوضي . . الخ . هذا لا يعني أن تكون هذه التصرفات «خطرة» ولكنها تصنف ضمن فئة السلوكيات غير المدرسية ، هذه السلوكيات غير مقبولة من طرف الأساتذة .

(1) François Dubet: A propos de la violence et des jeunes. in site de cultures et conflits ,France ,publication hiver 2002.

في حين أن العنف ضد المدرسة ، ستركز فيه سلوكيات مشكلة ضد المدرسة ، إنها توجه مباشرة ضد النسق المدرسي (المدرسة ، الأساتذة ، التلاميذ المندمجون في قيم المدرسة .

هذه السلوكيات تظهر خاصة عند التلاميذ الموجهين ضد رغباتهم وفي المؤسسات التي تظهر نسبا عالية من الإخفاق المدرسي . إن المدرسة - في هذه الحالات - تقدم «صوراً» غير إيجابية عن التلميذ وبالتالي سيشعر هذا الأخير بأنه «مهمش» و عليه يتكون لديه الفعل العكسي الذي يجعله يرفض كل قيم المدرسة ، فيتوجه بغضبه ضد هياكل المؤسسة ، الأساتذة والتلاميذ . من خلال ما جاء معنا من تعريفات ، يمكننا تحديد المفهوم إجرائيا كمايلي :

هو كل سلوك يؤدي إلى إحداث أثر سلبي على الآخر سواء نفسيا أو جسديا ، ويستخدم في ذلك أساليب غير مشروعة .

٢ . ١ . ٢ التمثلات

لم نجد في المعاجم العربية مفهوما للتمثل لذلك سنعتمد على التعاريف الاصطلاحية .

التعاريف الاصطلاحية للتمثل

تري كلودين هارزليك herzlich Claudine أن التمثل الاجتماعي هو بناء للموضوع مدرك باعتباره غير منفصل عن النشاط الرمزي للفرد (والذي يعتبر أساسيا لاندماجه الاجتماعي).^(١)

(1) Jean-Marie Seca : Les représentations sociale- édition Armand colin- paris.2004. In : [www.unapec.org/crd/info/bibliographie / representations .htm](http://www.unapec.org/crd/info/bibliographie/representations.htm)

بالنسبة لـ «دونيز جودولي» Jodelet Denis فإن التمثل الاجتماعي يعرف شكلا من المعرفة الخاصة - معرفة الحس المشترك - وبشكل أوسع فإنه يعرف نوعا من التفكير الاجتماعي^(١).

أما كلود أربيك J.Claude Arbic يعرف التمثل بأنه : «نتاج ومسار للنشاط العقلي يتم عن طريقه - الفرد أو الجماعة - بإعادة تشكيل الواقع الذي يواجهه . كما يمكنه من تقديم معنى خاص له»^(٢).

وبشكل عام فإن معظم الباحثين يعرفون التمثل بأنه :

«إطار من المعتقدات، الآراء والاتجاهات المنظمة حول معنى مركزي . وهو عبارة عن بناء نفسي اجتماعي يسمح للتلميذ بالحكم على واقعه المدرسي وتقييمه» .

٢ . ١ . ٣ الانحراف

يختلف استخدام هذا المصطلح حسب المجال الذي ينطلق منه ويصل إليه ، لذلك سنقدم تعريفات متنوعة له محاولين في ذلك حصره وتحديدته بما يتماشى مع أهداف بحثنا .

السياق اللغوي للمفهوم

جاء في منجد (لاروس)^(٣) أن مصطلح انحراف يعرف بأنه : سلوك يتعد عن المعايير الاجتماعية . أما المنحرف فهو : الذي يكون سلوكه يتعد عن المعايير الاجتماعية .

(1) Ibid.

(2) Ibid.

(3) Larousse (Déviance)-op,cit, p487

السياق الاصطلاحي للمفهوم

حسبما جاء في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية فإن مفهوم «الانحراف» يعرف بأنه :

عدم مسايرة المعايير الاجتماعية ، و ينطبق المصطلح بمعناه الواسع على أي سلوك لا يتفق مع توقعات و معايير السلوك الفردي العامة والمقررة داخل النسق الاجتماعي .

مما جاء معنا يمكننا أن نعرف الانحراف بأنه كل سلوك لا يتوافق مع القانون الداخلي للمؤسسة و القواعد الاجتماعية المعترف بها .

٢ . ١ . ٤ الضبط

ارتبط استعمال هذا المفهوم بوظائف الأنساق الاجتماعية بشكل عام وبوظائف الأنساق الفرعية بشكل خاص . لذلك سنحاول أن نتبين مجالاته ضمن سياق تخصصنا وبحثنا .

السياق اللغوي

حسبما جاء في قاموس «المعتمد» فإن الضبط هو : مراقبة ، ومراجعة ، وتدقيق وتفتيش .^(١)

السياق الاصطلاحي للمفهوم

وفقا للمرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية فإن الضبط هو :
«السيطرة الاجتماعية المقصودة التي تؤدي وظيفة معينة في المجتمع» .

(١) المعتمد (الضبط) ، مرجع مذكور سابقا .

كما أن «الرقابة الاجتماعية» عبارة عن تلك الإجراءات أو العمليات المقصودة وغير المقصودة التي يتخذها مجتمع ما ، أو جزء من هذا المجتمع ، لرقابة سلوك الأفراد للتأكد من أنهم يتصرفون وفق المعايير والقيم أو النظم التي رسمت لهم .

ويناط الضبط الاجتماعي في المجتمع الحديث بالرأي العام وبالحكومة عن طريق القانون ، أما في المجتمعات التقليدية فتؤدي الأنماط الاجتماعية كالعادات الشعبية والعرف دورا كبيرا في الضبط .

يعرف الضبط في إطار اجتماعي نفسي كما ورد عند «جورج هربرت ميد» بأنه يستند إلى بناء الذات حيث يعتمد على درجة تقبل الفرد لالتجاهات من يشاركونه الأنشطة الاجتماعية في الجماعة .

أما تعريفه على أساس ثقافي ، فإن جورج جورفيتش يعتبره بأنه مجموع الأنماط الثقافية التي يعتمد عليها المجتمع ككل في ضبط التوتر والصراع^(١) .

وهكذا يمكننا تعريف الضبط بأنه «مجموعة القواعد التي يضعها نسق اجتماعي معين لمراقبة سلوك أفراد» .

٢ . ١ . ٥ القيم

عولج هذا المفهوم ضمن سياقات متنوعة . و متناقضة أحيانا . و ارتبط بشكل متواتر بالمجال الأخلاقي والفلسفي . إلا أن هذا المفهوم استعمل ضمن السياق السوسيولوجي استعمالا خاصا ، لذلك سنقوم بحصر المفهوم حصرا سوسيولوجيا وإجرائيا .

(١) محمد علي محمد ، وآخرون ، الضبط ، مرجع مذكور سابقاً .

السياق اللغوي للمفهوم

حسبما جاء في «المنجد»^(١) فإن القيم تعرف بأنها : بسالة ، شجاعة ، قيمة جمع قيم .

السياق الاصطلاحي للمفهوم

القيم هي مبدأ مجرد و عام للسلوك ، يشعر أعضاء الجماعة نحوه بالارتباط الانفعالي القوي كما أنه يوفر لهم مستوى للحكم على الأفعال والأهداف الخاصة . و لذلك تضع القيم مجموعة المستويات العامة للسلوك التي تكون المعايير الاجتماعية التعبير الواضح و الملموس لها ، على أن الطبيعة العامة التي تتميز بها القيم تجعل من الممكن للأفراد الذين يشتركون في القيم نفسها ، أن يختلفوا حول بعض المعايير المندرجة تحتها .

يعرف «توماس» و«زنانكي» في مؤلفيهما الشهير (الفلاح البولندي القيمة الاجتماعية) بأنها تنطوي على مضمون واقعي ، و تقبله جماعة اجتماعية معينة ، كما أن لها معنى محددا حيث تصبح في ضوئه موضوعا معينا ، أو نشاطا خاصا .

يعرف «توماس» الاتجاه و القيمة بطريقة بسيطة ، فالاتجاه هو الميل نحو الفعل ، حيث يمثل رغبة أو حافزا ، أما القيمة فتعبر عن موضوع الفاعل أو هدفه ، و قد حاول «توماس» بعد ذلك أن يربط بينهما في عبارة الاتجاه نحو القيمة .

(١) المنجد، فرنسي، عربي (القيم)، دار المشرق ش م م ، بيروت، ٢٠٠٠ .

أما بارسونز فيعرف في كتابه «النسق الاجتماعي» القيمة بأنها عنصر في نسق رمزي مشترك يعتبر معياراً أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف .

فالقيم في هذا السياق تمثل معايير عامة و أساسية يشارك فيها أعضاء المجتمع و تسهم في تحقيق التكامل و تنظيم أنشطة الأعضاء . من خلال ما جاء معنا يمكننا تحديد هذا المفهوم كما يلي : «هي مجموعة المعايير المقبولة اجتماعياً و التي تهدف إلى ضبط سلوك الأفراد» ..

٢ . ١ . ٦ المؤسسة المدرسية (الثانوية)

المؤسسة المدرسية هي جزء من نسق عام لها بنية ووظائف تؤديها داخل المجتمع ، سنحاول أن نستقصي التحديدات المختلفة لها و تقديم تعريف يتماشى مع بحثنا .

أولاً : السياق اللغوي :

«المدرسة جمع مدارس ، مكان الدرس و التعليم ، المدرسة الابتدائية ، الإعدادية ، متوسطة ثانوية»^(١) .

أما في الفرنسية فإن (école) تعني : «المؤسسة التي تقدم تعليمًا اجتماعيًا»^(٢) .

(١) أحمد العابد وآخرون : ورد في موقع الأنترنت www.minshaw.com
(2) Hélène Alaziat et d'autre : Le grand dictionnaire encyclopédique de la langue française(école) ,sne,paris,édition de la connaissance,1996.

ثانيا : السياق الاصطلاحي

«هي مؤسسة عامة تخضع لسياسات إدارية، مالية ، تربوية و تعليمية معينة وتعمل من خلال محددات سلوكية و سياسات ثقافية و اقتصادية تتصل بطبيعة المجتمع الذي تمثله و تنتمي إليه».^(١)

«مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجياته الأساسية وهي تطبيع أفرادَه تطبيعا اجتماعيا تجعلهم أعضاء لهم فائدة في المجتمع ، فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية تكون السلوك السائد للأفراد».^(٢)

أما فيما يخص الأدوار المنوطة بالثانوية فإنها تتمثل في اكتساب المراهق «مواصفات المواطنة الصحيحة ، وتنمية الوعي بالمسؤولية تجاه المجتمع والدولة ، و المساعدة على إدراك الالتزامات القومية».^(٣)

ويمكننا حصر ميزات هذا المفهوم في :

١ - مؤسسة تربوية منظمة قانونيا تهدف إلى تطبيع تلاميذ المؤسسة تبعاً لنماذج سوية في المجتمع .

٢ - كما تعمل على تحقيق الإشباع الوحدانية لحاجات التلاميذ بالإضافة لتطوير آداءاتهم الحسية - الحركية و المعرفية لإدماجهم في المجتمع .

(١) عدنان الدوري، جناح الأحداث " المشكلة و السبب " ، الكتاب الأول الكويت ، منشورات ذات السلاسل ، ١٩٨٥ ، ص ٢٦٤ .

(٢) لييب النجيجي ، الأسس الاجتماعية للتربية ، بيروت ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، ٨ ، ١٩٨١ ، ص ٦٣ .

(٣) عبد الناصر محمد رشاد ، التعليم و التنمية الشاملة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، مصر ١٩٩٧ ص (٢٨٨-٢٨٩) .

٢ . ١ . ٧ المرحلة الثانوية

جاء في معجم «المنجد» تعريف مرحلة بأنها :

«محطة ، شوط جمع أشواط ، مرحلة جمع مراحل» .^(١)

ثانيا: المفهوم ضمن الدراسات

تعد مرحلة «التعليم الثانوي مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين إذ تقع عليها تبعات أساسية وذلك للوفاء بحاجاتهم ورغباتهم ، وتطلعاتهم وهي بحكم طبيعتها وموقعها في السلم التعليمي تقوم بدور تربوي اجتماعي متوازن ، إذ تعد طلابها لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا ، كما تهيئهم للانخراط في الحياة العملية من خلال الكشف عن ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم ، والعمل على تنمية تلك القدرات بما يساعدهم على اختيار المهنة أو الدراسة التي تناسب وخصائصهم» .^(٢)

يمكننا تمييز المفهوم بأنه المرحلة التي تبدأ من السنة الأولى ثانوي وتنتهي بالسنة الثالثة في الثانوية ، وتتوافق عمريا مع فترة مراقبة التلميذ .

(١) «المنجد» (المرحلة الثانوية) ، مرجع مذكور سابقا .

(٢) صلاح عبد السميع عبد الرازق ، تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية ، على ضوء متطلبات الثقافة التاريخية «رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق» قسم المناهج وطرق التدريس ، ٢٠٠٠ . ورد في موقع : www.minshawi.com فحص في ١٩ فيفري ٢٠٠٣

٨. ١. ٢ المنهج المدرسي

التعريف الإجرائي للمفهوم

١ - جميع الخبرات المخططة التي توجد بها المدرسة لمساعدة التلميذ على بلوغ النتائج التعليمية إلى أقصى درجة تمكنه منها قدراته .

٢ - كل الخبرات أو الأنشطة أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء أكان ذلك داخل حجرة الدرس أم خارجها .

٣ - مجموعة من الفرص لمشاركة الفرد المراد تعليمه مع أشخاص آخرين ، ومع أشياء أخرى (كافة الأشياء التي تحمل المعلومات والعمليات والطرائق والقيم) بتنظيم معين للزمان و المكان .

٤ - أداة رسمية مقصودة تضم مجموع المعارف والخبرات التي يتبناها المجتمع لناشئته لصالح نموها ونجاحها الفردي والاجتماعي ، وتقوم المدرسة عادة بتعليمها لهم حسب خطط واستراتيجيات هادفة مدروسة .

٥ - مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير أو تعديل في سلوكهم يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية .

٢ . ١ . ٩ المراهقة

أولاً: السياق اللغوي

جاءت مفردة «المراهقة» في معجم اللغة العربية مايلي:
الاقتراب أو الدنو من الحلم وبذلك يؤكد علماء اللغة العربية هذا المعنى
في قولهم رهنق بمعنى غشى أو لحق أو دنا^(١).
ويراد بلفظة المراهقة كذلك «... الخفة، السفه، الجهل، الحدة
...»^(٢).

وقد جاء هذا المصطلح في اللغة الفرنسية (Adolescence) معروفا في
القاموس الموسوعي (quillet) كما يلي:
«العمر الذي يمتد من نهاية فترة الطفولة إلى الزمن الذي يتوقف فيه
الفرد عن الكبر (النمو) ... كما أنها تبدأ مع البلوغ»^(٣).

ثانياً: السياق الاصطلاحي

يرى «مصطفى عشوي» أن المراهقة فترة تبدأ بالبلوغ، وتمتد بين ١٢
و ١٨ سنة وما يميزها هي أزمة هوية، وهي تنتهي إما بتكوين شخصية سوية
أو غير سوية^(٤).

(١) تركي رابع، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،
١٩٩٠م، ص ٢٤١.

(٢) المرجع نفسه.

(3) Dictionnaire encyclopédique, quillet (Adolescence) sne, paris,
librairie artistide, quillet, 1963.

(٤) عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة
الوطنية للكتاب الجزائر، ١٩٩٠م، ص ٢٥.

من الناحية العمرية فإن المرحلة الثانوية تقابل مرحلة المراهقة الوسطى (١٥-١٨ سنة)، ولكن في الواقع الجزائري فإن عمر التلميذ يمتد أحيانا إلى ٢٢ سنة.

من خلال ما جاء معنا يمكننا تحديد هذا المفهوم كما يلي :

إن المراهقة الثانوية في الجزائر تمثل المرحلة التي تمتد من ١٥ سنة إلى ٢٠ سنة يميزها عدم تكيف الظاهرة مع الأنظمة والقوانين التربوية الموضوعة من طرف المؤسسة التربوية.

لقد حاولنا أن نقدم المفاهيم الرئيسية المتداولة في بحثنا والتي تمس الجوانب المهمة في تساؤلات بحثنا والإجابة عنها، وقد حاولنا أن نقدم لها ضمن بعض الدراسات والأبحاث حتى نستفيد مما توصل إليه الباحثون من خلال أعمالهم البحثية وتكييفها مع بحثنا.

٢ . ٢ النظريات الأساسية للبحث

النظرية والبحث بينهما علاقة اندماج وتكامل في الآن عينه، فالنظرية تدعم البحث العلمي بالأطرو « المناسق » paradigmes التي تعينه على إعطائه معنى للبيانات المستمدة من الميدان، كما أن البحث يعطي النظرية مجالا للاختبار والتوسع . إن جدية البحث السوسيولوجي تتأتى من قدرة الباحث على اختيار النظرية المناسبة أو النظريات المواءمة لبحثه ولمنطلقاته النظرية، لذلك سنحاول استعراض أهم النظريات التي قاربت ظاهرة العنف، ثم نختار منها التي تتماشى وواقعنا الجزائري من جهة ، والتي نعتقد أنها الأقرب لتفسير ظاهرة العنف في المرحلة الثانوية من جهة ثانية .

وفي ميدان الدراسات السوسيولوجية تبرز النظرية البنائية الوظيفية كأحد أهم المداخل المفسرة للوقائع الاجتماعية على مستوى اجتماعي كلي

ماكرو سوسولوجي ، فهي تعتبر أن البناء الاجتماعي المتمثل في المؤسسة المدرسية قد ينتج أنماطا سلوكية تعتبر وظائفها ولكنها منحرفة . كما يبرز التيار الاثنو متودولوجي ضمن الاتجاهات المحدثه في النظرية السوسولوجية التي حاولت صياغة أطرها ومنهجياتها اعتمادا على عدة مداخل لعل أهمها النظرية التفاعلية الرمزية .

أما الانتماء الطبيعي لهذه الأخيرة فيرجع إلى النظريات الاجتماعية النفسية التي حاولت مقارنة الفرد ضمن التفاعل الجاري بين ما هو اجتماعي و ما هو نفسي . وهكذا فإننا سنعتمد على مجموعة من المقاربات المؤطرة ضمن نظريات سوسولوجية و اجتماعية نفسية ، و تبرير ذلك أن الظاهرة محل الدراسة تختم علينا وضعها ضمن بعدين اثنين هما السوسولوجي والاجتماعي النفسي ، لما للبنية الاجتماعية - من جهة - وللتفاعلات الرمزية - من جهة أخرى - من تأثير على تشكيل العنف لدى التلاميذ .

٢ . ٢ . ١ النظريات السوسولوجية

تعني النظرية في إطار علم الاجتماع موقفين :

الأول : صياغة صريحة لعلاقات تصورية بين مجموعة من المتغيرات ، يتم على ضوءها تفسير فئة من الاطرادات التي يمكن تحديدها تجريبيا ، فالنظرية بهذا المعنى نسق منظم من القضايا التي تشبه القانون العلمي والتي تتناول أيا من جوانب المجتمع أو الحياة الاجتماعية ، ويطلق على هذا النسق المنظم من القضايا المبادئ التفسيرية أو الإطار التفسيري . ضمن هذا المفهوم تصبح النظرية السوسولوجية إطارا تفسيريا للتعميمات التجريبية .

الثاني : مجموعة من القواعد والمبادئ الإجرائية التي تحدد سياسة الباحث في علم الاجتماع ومسلكه في دراسة ظواهر المجتمع^(١).

ضمن هذا المفهوم تصبح النظرية السوسيولوجية مدرسة فكرية.

نظرية التسمية

يمكننا إبراز أهم نقاط هذه النظرية كما يلي :

١- يتمثل الانحراف في نوعية رد الفعل ، ولا يرجع إلى جوهر السلوك ذاته فإذا لم يكن هناك رد فعل فليس هناك انحراف .

٢- تكون عملية رد الفعل و الوصم أكثر احتمالا عندما يكون الموصوم من فئات المجتمع التي لا تمتلك قوة اجتماعية مؤثرة وبالتالي فإن الانحراف يصبح أكثر شيوعا بين الأفراد و الأقل قوة في المجتمع .

٣- ينظر المشاهدون إلى الفرد - بمجرد وصمة- باعتباره يتصرف على ضوء ما و صم به فالشخص الموصوم على أنه مجرم ينظر إليه بالدرجة الأولى على أنه مجرم مع تجاهل السمات الأخرى التي يتسم بها^(٢).

نظرية الثقافة الخاصة

تدخل هذه النظرية ضمن الاتجاه الوضعي السوسيولوجي ، حيث أن «اهتمام النظرية كان يسعى إلى تفسير أشكال معينة من السلوك ، وقد تم ذلك من خلال صياغة مفهوم الثقافة الخاصة لفهم هذه الأنماط السلوكية»^(٣).

(١) ريلتز شان و فرانك وليماس ، ترجمة : عدلي السمري ، السلوك الإجرامي النظريات ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٩ ص ١٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٣٥ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٨٥- ١٨٦ .

ويمكننا تلخيص أهم ما جاءت به هذه النظريات في النقاط التالية :

- ١ - يعتمد المجتمع على مجموعة من القيم على حساب أخرى .
- ٢ - هذه القيم تحدد مجموعة من الأهداف يستطيع الفرد من خلالها الحصول على مركز اجتماعي معين مما يضيفي على تلك الأهداف المشروعة .
- ٣ - تتحقق الوسائل المجسدة لتلك الأهداف _ بشكل عام - للطبقة الوسطى دون الطبقة الدنيا .
- ٤ - باعتبار نقص الفرص أمام أفراد الطبقة العاملة لتحقيق أهدافها فإن المدرسة تنظر إليهم بشكل سلبي مما يصيبهم بالإحباط .
- ٥ - عدم تحقيق أهداف الأفراد يؤدي إلى تمردهم و ثورتهم ضد قيم الطبقة الوسطى .
- ٦ - تؤدي القيم المتشكلة عند الطبقة العاملة - مع الزمن - إلى بروز قيم خاصة بها تواجه بها قيم الطبقة الوسطى .
- ٧ - هذه القيم سيتم نقلها من جيل إلى آخر مما سيشكل ثقافة خاصة جانحة .

نظرية الفرصة المتباينة: ^(١)

تعتبر هذه النظرية نظرية ضغط ، كونها تمزج بين نظرية الأنومي ومدرسة شيكاغو ونظرية المخالطة الفاصلة ، وهكذا فهي نظرية ذات توجه وضعي . وتتمثل أهم محاور هذه النظرية في :

- ١ - تعتقد النظرية بأن الانحراف أو التوافق ينتجان من مدى توافر الفرص لاستخدام الوسائل المشروعة والمقبولة اجتماعيا لتحقيق الأهداف .

(١) المرجع السابق ، ص ١٨٨ .

٢- ربط السلوك المنحرف بمدى توافر الفرص المنحرفة لتحقيق الانحراف^(١).

نظرية الصراع

ركزت هذه النظرية في دراستها للانحراف والجريمة على الطابع السياسي لتلك الظواهر والمسلمة الأساسية لهذه النظرية تتمثل في اعتبار أن المجتمعات تتميز بالصراع أكثر من الإجماع القيمي .

ويمكننا تلخيص أهم مقولات هذه النظرية فيما يلي :

- ١ - أحد أبرز خصائص المجتمع - حسب هذه النظرية - الصراع .
- ٢ - أهم عناصر الصراع تتمثل في قلة الموارد المادية والاجتماعية من جهة وكثرة طلبها من جهة ثانية .
- ٣ - يعبر القانون عن قيم المجموعات المسيطرة^(٢) .

حسب هذه النظرية فإن أهم مميزات المجتمع تتمثل في الصراع بين الطبقات والفئات ، والطبقة المسيطرة هي التي تصنع القانون وبالتالي تعتبر قيم الطبقة الأخرى التي لا تتلاءم مع قيم الطبقة الأولى منحرفة .

نظرية الضبط الاجتماعي

تدخل نظرية الضبط الاجتماعي ضمن النظريات الوضعية ، كما أنها تعتبر نظرية ضيقة باعتبار تركيزها على القضايا المتعلقة بأسباب الانحراف أكثر من اهتمامها بتحليل البناء الاجتماعي .

(١) المرجع السابق، ص ١٨٨ .

(٢) المرجع السابق، ص ٢٢١ .

وتبرز أهم النقاط الأساسية لهذه النظرية في :

- ١ - يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعية .
- ٢ - تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية .
- ٣ - عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الانحراف منه إلى التوافق^(١) .

نظرية التعلم الاجتماعي

تدخل هذه النظرية ضمن النظريات الوضعية كما أنها ضيقة النطاق وتبرز أهم مقولاتها في :

«يتضمن سلوك التعلم مفهومين هما التدعيم والعقاب ، ويزيد التدعيم من تكرار السلوك ، بينما يقلل العقاب من تكراره» .

«يتم تعلم السلوك المنحرف من خلال التدعيم المادي والاجتماعي تماما مثل أي سلوك آخر» .

« السلوك الإجرامي هو ذلك السلوك الذي يتم تدعيمه بصور متباينة من خلال المبررات الاجتماعية و المكافآت المادية في بيئة الثقافة الخاصة للفرد»^(٢) .

(١) المرجع السابق، ص ٢٧٧ .

(٢) المرجع السابق، ص ٢٧٧ .

نظرية الأنومي

استخدم دوركايم هذا المصطلح للإشارة إلى حالة من الصراع بين الرغبة في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الاحتياجات .

وقد أشار دوركايم إلى حالة من اللامعيارية الأخلاقية باعتبارها أنومية فعندما يفتقر المجتمع إلى مجموعة من المعايير التي تحدد له الأنماط السلوكية الطبيعية والواجب اتباعها ، يصبح يعيش حالة من اللامعيارية الأخلاقية أي فقدان المعايير الأخلاقية .

يقول دوركايم

«يوجد داخل كل جماعة ميل جمعي إلى السلوك التوافقي ، وهذا الميل يخص الجماعة ككل ، و مصدره ميل كل فرد أكثر من كونه نتيجة له . ويشكل هذا الميل الجمعي من تيارات الأنانية أو الغيرية ، أو الانومي التي تنتشر في المجتمع . إن مثل هذه الاتجاهات في الكيان الاجتماعي تؤثر في الأفراد ، ومن ثم تدفعهم إلى الانتحار»^(١) .

أما روبرت ميرتون فيرى «أن الصور المختلفة للسلوك المنحرف تنجم عن التفاوت أو عدم القدرة على تحقيق الأهداف بالوسائل المشروعة» .

ويمكن تلخيص أهم مقولات هذه النظرية كما يلي :

- ١ - معظم أفراد المجتمع يشاركون في نفق شائع من القيم .
- ٢ - هذا النسق العام من القيم يعلمنا ما هي الأشياء التي يجب أن نكافح من أجلها (الأهداف الثقافية) وكذلك أكثر الطرق ملائمة (الوسائل المجتمعية) لتحقيق هذه الأهداف .

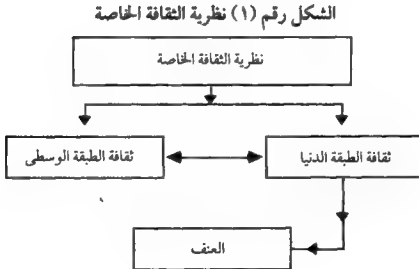
(١) المرجع السابق ، ص ١٣ .

٣- إذا لم تكن الأهداف الثقافية و الوسائل الاجتماعية متاحة بصورة عادلة فإن ذلك سيؤدي إلى خلق موقف يتسم بالأنومية .

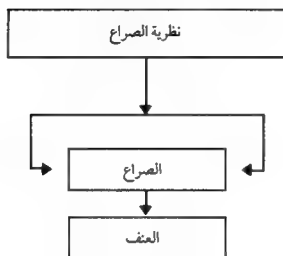
٤- في المجتمع المفكك أو المضطرب توجد درجات متباينة من حيث مدى توافر هذه الأهداف و الوسائل ، وهكذا فإن الوسائل موزعة بصورة غير عادلة في ذلك المجتمع المفكك .

٥- بعض المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية تركز بصورة أقوى على أهداف معينة للنجاح ، و يترتب عن ذلك في المجتمع سيئ التنظيم وجود حالة من الكفاح و النضال من أجل تحقيق هذه الأهداف ، دون أن يصاحب ذلك توزيع عادل لسبل تحقيق هذه الأهداف بين فئات المجتمع المختلفة .

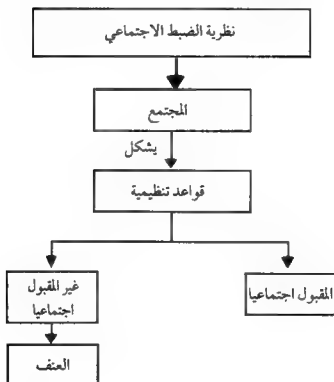
من خلال عرض أفكار النظريات السوسولوجية السابقة يمكننا أن نتصور مضامينها في الأشكال التالية :



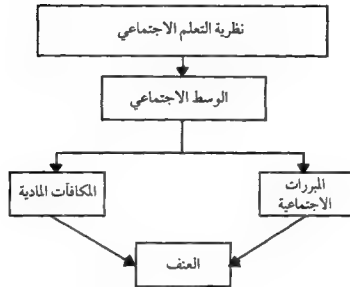
الشكل رقم (٢) نظرية الصراع



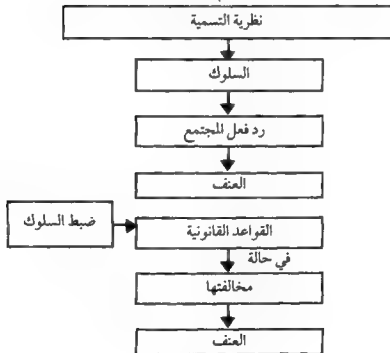
الشكل رقم (٣) نظرية الضبط الاجتماعي



الشكل رقم (٤) نظرية التعلم الاجتماعي



الشكل رقم (٥) نظرية التسمية



إن النظرية الأنومية تخدم بحثنا من حيث مقولاتها الرئيسية التي يمكن
لنا أن نعددها في :

١ - إن للمجتمع قيما من المحتم على الفرد أن يتبناها ويخضع لها ، هذه
القيم تحدد «الأهداف» و «الوسائل» التي يستطيع الفرد أن يتبعها
لتحقيق رغباته وميولاته .

٢ - تقع حالة الأنومي عندما تقع أزمة بين العناصر التالية :

أ - أهداف المجتمع .

ب - أهداف الفرد .

ج - الوسائل المتاحة

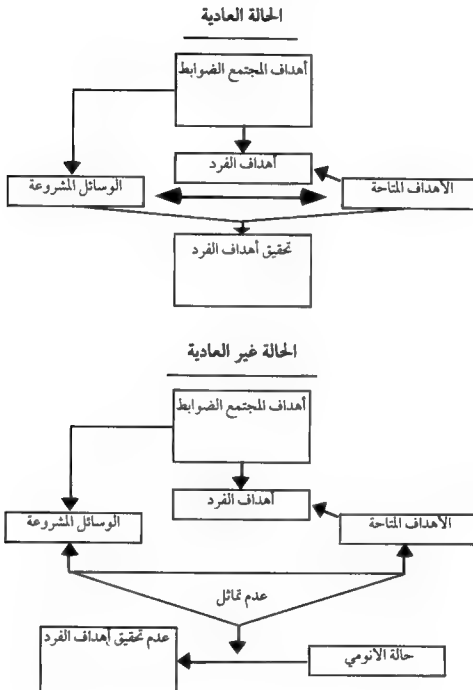
د - الوسائل المشروعة .

هـ - ميول الفرد ورغباته .

لا يمكننا نكران أهمية مداخل نظرية من مثل نظرية
الوصم ، الثقافة الخاصة ، الفرصة المتباينة ، الضبط الاجتماعي و
التعلم الاجتماعي في تفسيرها لظاهرة العنف لدى تلاميذ الثانويات
. إلا أننا نعتبر أن المؤشر الفعال المفسر لظاهرة العنف في واقعنا
الجزائري يتمثل في حالة الأنوميا التي يعاني منها المجتمع الجزائري
في المرحلة الراهنة .

و يمكننا ترجمة المقولات الأساسية لنظرية الانوميا - من حيث
مساعدتها في تفسير بحثنا - ضمن الأشكال التالية :

الشكل رقم (٦) نظرية الأنومي



٣- يعتقد «ميرتون» أن حالة الأنومي لا تتأتى بشكل آلي عند حدوث خلل بين الأهداف الثقافية والوسائل الاجتماعية المتاحة بل يجب أن يدخل عنصر تفسيري مهم وهو البنية الإيديولوجية السائدة .

فعندما تكون الإيديولوجية السائدة هي إيديولوجية تساوي فرصا، في حين أن الواقع الاجتماعي لا يحقق مبادئ المساواة فإن السلوك المنحرف سيظهر داخل المجتمع لمحاولة .

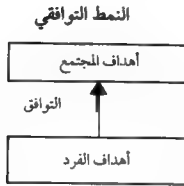
٤- يعتبر ميرتون أن دراسة حالة الأنومي وما سببها من سلوك منحرف عند الفرد تحتاج - الدراسة - إلى معرفة واستكشاف أهداف الفرد والوسائل المتاحة أمامه . من خلال ذلك يستطيع الباحث معرفة الاستجابات المنحرفة وآليات عملها .

٥- يقدم ميرتون خمسة أنماط للتكيف ، ستببع درجة التناقض بين الأهداف الثقافية من جهة والمعايير من جهة ثانية . ويمكن تمثيل تلك الأنماط ضمن هذا الجدول :

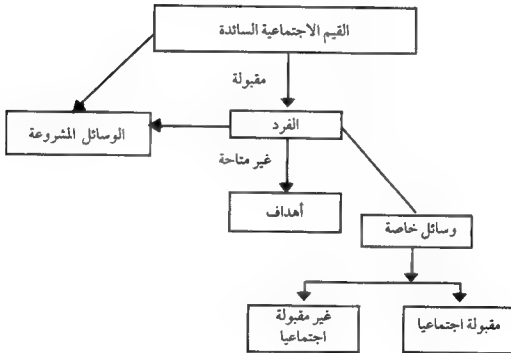
نمط الاستجابة	القيم (الأهداف)	المعايير (الوسائل)
التوافقي	+	+
الابتكاري	+	-
الشعائري	-	+
الانسحابي	-	-
التمردى	±	±

- + تعني القبول أو التسليم بالقيم والمعايير .
- رفض القيم والمعايير .
- ± رفض القيم والمعايير مع إيجاد البديل .

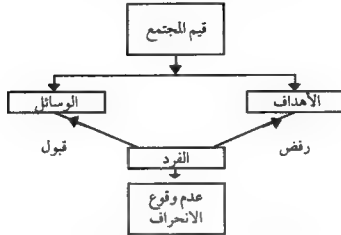
و يمكن تقديم كل نمط ضمن هذه الأشكال :



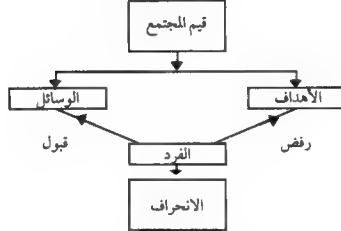
الشكل رقم (٧) النمط الابتكاري



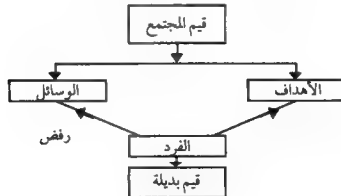
الشكل رقم (٨) النمط الشعائري



الشكل رقم (٩) النمط الانسحابي



الشكل رقم (١٠) النمط التمردى



٦- إن تنظير ميرتون للأنومي يهدف إلى تحديد نموذج السلوك السوي و السلوك المنحرف أو السلوك التوافقي و السلوك اللاتوافقي . ويتم له ذلك من خلال ثنائية القيم الاجتماعية و المعايير الثقافية و العلاقة بينهما .

تطبيق المدخل الأنومي على بحثنا

إن النظرية -بطبيعتها- ذات طابع شمولي أي أنها تصلح للتفسير عند توافر الظروف السوسولوجية نفسها، إلا أن واقعنا السوسولوجي - ومنطلقات بحثنا - يحتم علينا الالتزام بالحيلة الإستيمولوجية اللازمة، من هنا فإننا نؤكد- في هذا السياق- على ما يلي :

١- إننا نأخذ بالمبادئ العامة و الأساسية لنظرية الأنومي .

٢- إن طبيعة المجتمع الجزائري تقتضي منا إضافة خصوصياته ضمن تحليلنا و تكييف النظرية بحسب ثنائية الواقع السوسولوجي و إطار البحث .

من هنا يمكننا أن نطبق المدخل النظرياتي الأنومي على بحثنا كما يلي :

٣- إن للنظام التربوي غايات كبرى يحاول أن يطبقها من خلال مجموعة من البرامج المدرسية . هذه البرامج المدرسية تحتاج إلى تحليل لفهمها و الوقوف عند غايات النظام التربوي و أهدافه .

٤- إن القيم التي تحتويها البرامج المدرسية تمثل أهداف النظام التربوي وبالتالي فهي -ضمن منظور الدخل الانومي- الأهداف الاجتماعية التي يسعى النظام التربوي أن يدمجها في شخصية التلميذ .

٥- تقع حالة الأنومي عندما يقع تناقض بين العناصر التالية :

أ- أهداف النظام المدرسي .

ب- أهداف الفرد .

٦- تذهب الإيديولوجية الرسمية للنظام التربوي - ضمن أمر ١٦ أفريل

١٩٧٦ م^(*) إلى تكريس تساوي الفرص أمام جميع التلاميذ في

التعليم ونوعيته في الآن عينه . تقع حالة الأنومي عندما لا يستطيع

الفرد أن يتلقى القيم المدرسية نفسها بالتساوي مع الأفراد الآخرين .

٧- وهكذا - وإنطلاقاً من النقطة الخامسة السابقة - يمكننا إن ندرج

إفترضنا الأساسي ضمن هذه المصادرة : (يسلك الفرد - التلميذ -

سلوكاً غير متكيف مع القيم المدرسية عندما لا تتوفر عنده وسائل

التعليم نفسها التي توجد عند غيره) .

٨- عندما يقع تناقض بين أهداف النظام التربوي والوسائل التي يوفرها

للفرد ، فإن الفرد - التلميذ - يصبح غير متكيف مع تلك الأهداف .

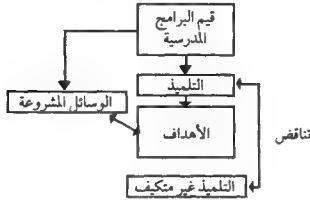
بمعنى آخر ، عندما يقع تناقض بين مجموعة قيم البرامج المدرسية

وسائل تحقيقها فإن التلميذ يصبح غير متكيف معها .

يمكننا تلخيص مقولتنا هذه ضمن الشكل التالي :

(*) للاطلاع أكثر ؛ أنظر فصل الملاحق .

الشكل رقم (١١) القيم المدرسية وسلوك التلميذ



٩- يمكن للتلميذ أن يتبع تلك القيم المدرسية ، لكن بوسائل خاصة وهذا ما قد ينجر عنه موقفان :

أ- موقف يتماشى مع القيم المدرسية .

التلميذ ← متكيف ← سوي

ب- موقف لا يتماشى مع القيم المدرسية ، هنا تبرز حالتان :

- المجتمع المدرسي يرضى عن تلك الوسائل

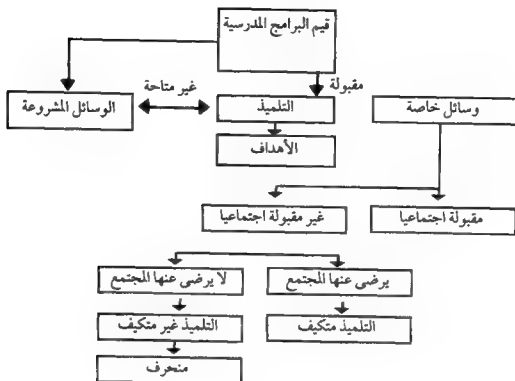
← التلميذ متكيف

- المجتمع المدرسي لا يرضى عن تلك الوسائل

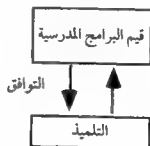
← التلميذ غير متكيف ← منحرف .

يندرج هذا السلوك ضمن «النمط الابتكاري» لميرتون .

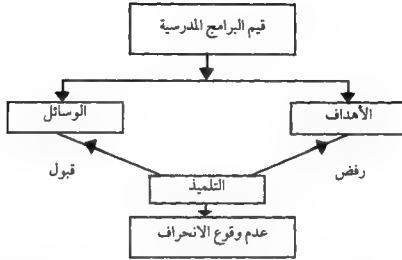
يمكننا تلخيص ما جاء معنا ضمن هذه المخططات :



١٠ - عندما تتماشى قيم البرامج المدرسية مع أهداف التلميذ، يصبح هذا الأخير متوقفا ومتكيفاً مع أهداف النظام التربوي .
ويمكننا أن نلخص ذلك ضمن هذا المخطط :



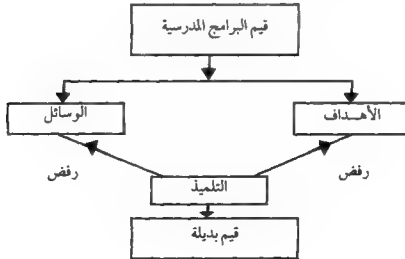
١١ - عندما يرفض التلميذ أهداف القيم الواردة في البرامج المدرسية، ويقبل بالوسائل المتاحة فإن نمطه يندرج ضمن « النمط الشعائري » .
ويمكننا أن نمثل ذلك كما يلي :



١٢ - عندما يرفض التلميذ القيم الواردة في البرامج المدرسية و يرفض وسائل تحقيقها فإنه يصبح « متمردا » وقد يخلق قيما بديلة . بالنسبة لنا فإن هذه الحالة نادرة الحدوث لأنها تخص مجموعة كبيرة من الأفراد وتحتاج إلى إيديولوجية متكاملة ومنسقة .

وإذا أخذنا بعين الاعتبار مستوى نضوج شخصية التلميذ في هذه السن ، فإننا نستبعد وقوع هذه الحالة .

ويمكننا تلخيص ذلك كمايلي :



١٣ . يمكننا أن نوجز ما جاء معنا ضمن هذه النظرية كما يأتي :

تنشأ حالة الأنومي عند التلميذ عندما :

- أ - لا تتوفر وسائل تحقيق أهداف قيم البرامج المدرسية .
- ب - تناقض أهداف التلميذ مع أهداف القيم المدرسية .
- ج - يرفض التلميذ أهداف القيم المدرسية .
- د - يرفض أهداف و وسائل تحقيق البرامج المدرسية .
- هـ - ترفض المؤسسة المدرسية القيم البديلة التي يشكلها التلميذ .
- و - ترفض المؤسسة المدرسية الوسائل الخاصة التي يتدعها التلميذ لتحقيق أهداف القيم المدرسية .

إن المدخل النظرياتي الأنومي يمكن من تقديم تأطير علمي سوسيولوجيا لبحثنا ، وتبرز أهميته و تراءى حاجتنا إليه عندما قمنا بتكييفه من جهة مع واقعنا السوسيوثقافي الجزائري ، و من جهة ثانية مع طبيعة بحثنا الذي يتوجه نحو دراسة مجتمع خاص ومحدد في الزمان و المكان هو المجتمع المدرسي . لقد استعرنا الأهداف الثقافية وجعلناها أهداف القيم المدرسية و استعرنا الوسائل الإجتماعية وجعلناها الوسائل المشروعة . و ضمن هذين القطبين إستطعنا أن نثوق بحثنا ضمن جزئه السوسيولوجي و بقى علينا أن نكمل موقعته عندما نضيف إليه مدخلا علم نفس - إجتماعي .

٢ . ٢ . ٢ النظريات الاجتماعية النفسية

نظرية المخالطة الفاصلة

تدخل هذه النظرية ضمن فئة النظريات الاجتماعية النفسية المفسرة للسلوك المنحرف ، فهي تدمج الاتجاهين النفسي و الاجتماعي في إطار موحد لمقاربة مثل ذلك السلوك .

أهم مقولات هذه النظرية تتمثل في :

«يعد السلوك الإجرامي سلوكا متعلما بنفس الطريقة التي يتم من خلالها أي سلوك آخر . كما يتم التعلم من خلال مواقف اجتماعية ، ومن خلال الاتصال بين الأفراد المشتركين في تلك المواقف . وأيضا يتم القدر الأكبر من التعلم من خلال الاتصال بين الأفراد ذوي الأهمية لنا . وعليه فالسلوك الإجرامي يحدث عندما يميل ثقل القيم المرتبطة بسلوك معين في اتجاه مخالفة القواعد القانونية . وأن وجود عدد كبير من الجماعات والثقافات في المجتمع يزيد من إمكانية تعلم أنماط مختلفة من القيم والمبررات»^(١).

نظرية التفاعلية الرمزية

تعد نظرية التفاعلية الرمزية - وهي نظرية اجتماعية نفسية - من أحدث الاتجاهات النظرية في مدرسة شيكاغو ، ويلخص « بلومر » القضايا الأساسية للتفاعلية الرمزية في ثلاث مقدمات ، الأولى أن الكائنات تسلك إزاء الأشياء في ضوء ما تنطوي عليه هذه الأشياء من معاني ظاهرة لهم ، والثانية أن هذه المعاني هي نتاج التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني ، الثالثة أن هذه المعاني تتعدل وتشكل خلال عملية التأويل التي يستخدمها كل فرد في تعامله مع الرموز التي تواجهه .

وتظهر عملية التفاعل الاجتماعي ضمن منظور التفاعلية الرمزية عند تفاعل مجموعة من المحاور نحددها في :

(١) المرجع السابق ، ص ١٣٥ .

١ - الذات الاجتماعية .

٢ - الفرد .

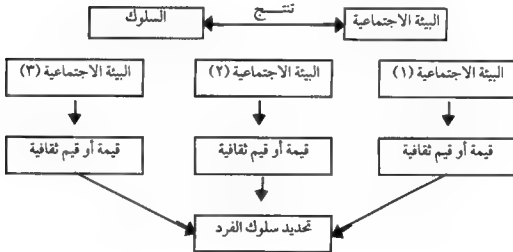
٣ - المجتمع .

٤ - طبيعة السلوك الخارجي للفرد .

ولا يمكننا ان ننكر اهمية المخالطة الفاصلة في تفسير ظاهرة العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر ، غير أن واقعنا الراهن يدفعنا لملاحظة أن أقرب اطار نظري مفسر ضمن المدخل السوسيولوجي البسيكولوجي - لتلك الظاهرة يتمثل في التفاعلية الرمزية .

و يمكننا تحديد المقولات الرئيسة لنظرية المخالطة الفاصلة في النقاط التالية :

١ - البشر مخلوقات اجتماعية ، و سلوكهم نتاج لبيئاتهم الاجتماعية .
تطرح البيئات الاجتماعية القيم الثقافية و التعريفات التي تحكم سلوك الأفراد الذين يعيشون فيها .

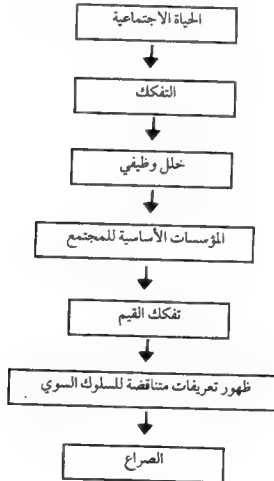


٢ - يؤدي إنهيار أو تفكك بنية الحياة الاجتماعية إلى إصابة المؤسسات

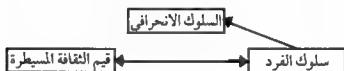
الأساسية في المجتمع بخلل وظيفي يتمثل في لا شخصية العلاقات الاجتماعية .

٣- هذا الخلل يؤدي إلى أن تصبح القيم التي تقدمها تلك المؤسسات مفككة وغير منسقة مما أدى إلى ظهور تعريفات متعددة عن السلوك السوي و استمرار هذا التفكك والتعريف المتضارب للقيم يؤدي إلى إحتمال وقوع صراع .

الشكل رقم (١٢) النظرية الفتاعيلة الرمزية



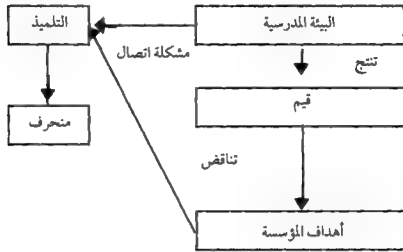
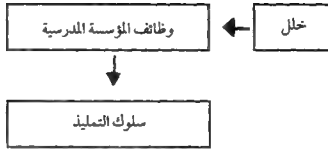
٤ - يقع السلوك الانحرافي أو الإجرامي - بصفة عامة - عندما يتصرف الفرد - طبقا - لتعريفات تتعارض أو تتصارع مع تعريفات الثقافة المسيطرة .



يمكننا تطبيق أهم هذه المقولات على بحثنا كما يلي :

- ١ - تشكل البيئة المدرسية - من خلال القيم التي تنتجها - نوع السلوك الذي يتماشى والقيم الاجتماعية السائدة والمعتز بها .
- ٢ - تحدد هذه البيئة المدرسية تعريفا دقيقا لنموذج السلوك الذي يجب على التلميذ أن يتبعه
- ٣ - يؤدي الخلل في وظائف المؤسسة المدرسية إلى خلل في سلوك التلميذ المنتظر .
- ٤ - عندما يقع التلميذ في مشكلة اتصال في بيئته المدرسية - مع مجموعة القيم التي تمثلها وتنتجها - يصبح سلوكه منحرفا عن أهداف المؤسسة المدرسية .





مما سبق يمكننا أن نستخلص ما يلي :

- ١ - العنف هو كل سلوك يؤثر على الآخرين سلبيا من عدة نواحي، نفسية جسدية ومعنوية مستخدما في ذلك أساليب غير شرعية .
- ٢ - يتميز العنف بالإيذاء اللفظي و البدني مع توافر النية و القصد .
- ٣ - يفسر علماء الاجتماع ظاهرة العنف من خلال العديد من المداخل النظرية كالوصم ، الثقافة الخاصة ، الفرصة المتباينة ، الضبط

الاجتماعي و التعلم الاجتماعي ، أما المدخل السوسولوجي -
السيكولوجي فإنه يعتمد على تفسير الظاهرة من خلال المخالطة
الفاصلة و التفاعلية الرمزية .

٤ - إن كلا من نظرية الانومية و التفاعلية الرمزية هي الأقرب تفسيراً
لظاهرة العنف في الواقع الجزائري .

الفصل الثالث

القيم المدرسية ودورها في عملية
الضبط الاجتماعي لسلوك التلاميذ

٣. القيم المدرسية ودورها في عملية الضبط الاجتماعي لسلوك التلاميذ

تمهيد

يقاس أداء المنظومة التربوية بمجموعة من المؤشرات ، من أهمها نسب النجاح - أو العكس - الإخفاق . وإننا نحاول أن نستوضح أداء منظومتنا التربوية الجزائرية من خلال هذين المؤشرين الرئيسيين ، كما سنعتمد على بعض المؤشرات الفرعية الأخرى . وهدفنا من ذلك هو الربط بين مظاهر الإخفاق - من خلال معاناة إحصاءات رسمية - وانحراف التلاميذ من خلال أساليب عنفهم ، كما سنربط النتائج المحصل عليها من خلال تحليل القيم التي تشملها البرامج المدرسية مع اتجاهات العنف عند التلميذ ، ذلك أن قيم المؤسسة المدرسية تهدف - من ضمن ما تهدف إليه - إلى جعل سلوك التلاميذ متوافقا مع القيم التي يتبناها المجتمع - بشكل عام - والثانوية - بشكل خاص - وكل إخفاق في تحقيق مثل هذا التوافق يؤدي إلى إخفاق التسق التربوي في حد ذاته . وتبرز - إذ ذاك - سلوكيات غير متكيفة مع اللوائح والتنظيمات التربوية المعتمدة قد تشتمل على سلوكيات منحرفة كالعنف .

٣ . ١ واقع التعليم في المؤسسة المدرسية الجزائرية

ينقسم التعليم الجزائري إلى :

١ - التعليم ما قبل المدرسي غير الإجباري .

٢- التعليم الأساسي الإجباري والمجاني والذي يدوم ٩ سنوات مقسمة إلى ثلاث مراحل^(٥).

٣- التعليم الخاص بالطور الأول (يدوم ٣ سنوات).

٤- التعليم الخاص بالطور الثاني (يدوم ٣ سنوات).

٥- التعليم الخاص بالطور الثالث (يدوم ٣ سنوات).

٦- التعليم الثانوي العام والتقني.

٧- التعليم العالي.

٨- التعليم المهني.

وتحدد إجبارية التعليم الأساسي رسمياً من ٦ إلى ١٦ سنة، في حين أنه في الواقع يمتد من ٥ إلى ١٩ سنة. ويرجع ذلك بشكل أساسي إلى نسبة الإعادة التي تخص التلاميذ المتمدرسين ابتداء من السنة السادسة أساسي. ويلاحظ تناقص نسبة التمدرس من مرحلة إلى أخرى، فهي مرتفعة في المرحلة الأولى ومتناقصة في المرحلتين الثانية. فحسب تقويم الـ (UNICEF)^(١) فإن النسبة الفعلية للتمدرس في التعليم الأساسي محددة بـ ٨٢٪، كما أن الفرق بين تدرس الذكور والإناث جد ضعيفة (٧٪). في المقابل توجد العديد من الفروق في نسب التمدرس في التعليم الثانوي حسب الولايات) من ٦٠ إلى ٩٥٪.

(*) هذا التقسيم يعتمد على تنظيم التعليم في الجزائر وفقاً لما جاء في أممية ١٦ أبريل ١٩٧٦، وليس على التعديلات الجديدة التي أدخلت على المنظومة التربوية. أنظر فصل الملاحق للإطلاع على محتوى هذه الأممية بشكل من التفصيل.

(1) Rapport Des Pays de "l'UNICEF": l'évaluation de l'éducation pour tous _ l'an 2000. In : <http://www.ac-nancy-metz.fr>.

نظريا الفئة العمرية الخاصة بالتمدرس في التعليم الثانوي تتموقع بين ١٥ و ١٨ سنة ولكن في الواقع هذه الفئة العمرية تمتد من ١٤ إلى ٢١ سنة، التمدرس في التعليم الثانوي يمس بالكاد ثلث مجتمع التلاميذ المتراوحة أعمارهم من ١٥ سنة إلى ١٨ سنة (٢٥٪ في التعليم الثانوي، ٤٪ في التعليم التكنولوجي و ٢٪ في التعليم التقني).

٣ . ١ . ١ . وضعية التعليم الثانوي في الجزائر

يتضمن التعليم الثانوي ثلاثة أنماط :

- ثانويات التعليم العام .

- ثانويات التعليم التقني .

- ثانويات متعددة (عام و تقني).

هذا التعليم يستقبل ٥٠٪ من التلاميذ المنحدرين من التعليم الإكمالي، ولمقاربة وضعية التعليم الثانوي في الجزائر فإننا سنعتمد على مجموعة من المؤشرات نتيبن من خلالها أوجه القوة والضعف في هذا النمط من التعليم .

١ - مؤشر النجاح في نهاية التعليم الثانوي (حسب العمر)

هذا المؤشر يدل على مدى نجاعة النسق التربوي، ففي ١٩٩٩ بينت المقارنة بين نسب النجاح حسب العمر أن أكثر الناجحين هم البالغين ١٩ سنة بنسبة ٣٤٪ ، متبوعة بالبالغين ١٨ سنة - أي الذين تابعوا دراستهم بشكل عادي - بنسبة ٣٣ ، ٣٠٪ وفي النهاية التلاميذ البالغين من العمر ٢٠ سنة (الذين أعدادا مرتين) بنسبة ٢٩ ، ١٨٪ . توزيع هذه النسب يظهر أن نسب نجاح التلاميذ الذين تعدوا السن العادية للتمدرس بلغت ٨ ، ٥٩٪ من

مجموع المتحصلين على الشهادة، في المقابل فإن الذين تحصلوا على شهادة دون أن يبلغوا السن العادية (١٨ سنة) بلغت نسبتهم ٩, ٥٠ ٪^(١).

٢ - مؤشر النجاح حسب الشعب

ظهرت النتائج في العام الدراسي ٩٨-١٩٩٩ التغير الكبير حسب الشعب، فقد تبين أن الشعب العلمية سجلت أكبر نسبة نجاح (٥٠ ٪) متبوعة بالشعب الأدبية (٨, ٢٥ ٪) ثم الشعب التكنولوجية (٧, ١٣ ٪) وأخيرا الشعب التقنية بـ (٨, ٩ ٪) فقط.

وبنظرة أكثر عمومية فإن الفروع العلمية سجلت تراجعا في نسب النجاح حسب السنوات : فقد انتقلت من ١, ٦٥ ٪ في العام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤ إلى ٦, ٥٠ ٪ في العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩م ..

عند مقارنة الشعب السنوات فإننا نلاحظ ما يلي :

١ - الشعب العلمية سجلت النسب التالية في النجاح في شهادة البكالوريا : ٨, ٢٠ ٪ في ١٩٩٣-١٩٩٤م ، ٢, ٢٩ ٪ في ١٩٩٥-١٩٩٦م ، ٦, ٢٧ ٪ في ١٩٨٨-١٩٩٩م .

٢ - هذه النسب تعتبر جيدة مقارنة بالشعب الأدبية التي سجلت النتائج التالية : ٢, ١١ ٪ ، ١, ١٧ ٪ ، ٥, ١٩ ٪ في نفس السنوات المذكورة سابقا .

٣ - أما الشعب التكنولوجية فقد سجلت ارتفاعا مشهودا ، فقد سجلت نسبة ٣, ٨ ٪ في العام الدراسي ١٩٨٨-١٩٩٩ .

(1) <http://www-meducation-edu.dz/men/indsysedu>

٤ - الشعب التقنية سجلت النتائج التالية : ٤ , ٤٣ % في العام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤ انتقلت هذه النسبة إلى ٥ , ١٤ % في العام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦ ، في العام الدراسي ١٩٨٨-١٩٩٩ سجلت نسبة ٢٣ , ٩ %^(١).

مؤشر الإعادة في التعليم الثانوي:

أكبر نسب المعيدين سجلت في نهاية التعليم الثانوي حيث وصلت إلى ٣/٢ من عدد التلاميذ المتدربين في السنة الثالثة ثانوي (١٩٩٨-١٩٩٩).
ولتوضيح نسب المعيدين حسب المراحل الدراسية الأساسية ، يمكننا الاستعانة بالجدول التالي :

جدول رقم (١)

نسب الإعادة في التعليم الأساسي والثانوي (*)

السنة / المستوى	١٩٩٢-١٩٩٣	١٩٩٥-١٩٩٦	١٩٩٨-١٩٩٩
١- الأساسي	٧ , ٩ %	٨ , ٨ %	٨ , ١٠ %
٦- الأساسي	٨ , ١١ %	٨ , ١٠ %	٢ , ١٩ %
٩- الأساسي	٧ , ٢٤ %	٥ , ٢٥ %	٧ , ٢٩ %
٣- الثانوي	٥ , ٣٧ %	٥ , ٤٣ %	٢ , ٤٣ %

(1) ibid.

(*) voir: <http://www-meducation-edu.dz/men/indsysedu>.

هذه النسب توضح أن الإعادة تكثر في السنوات النهائية لكل طور، وهي مراحل مهمة في مسار تدرس التلاميذ على اعتبار أنها مراحل انتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى. (أنظر الجدول في السنوات: السادسة، التاسعة والثالثة ثانوي).

٣. ٢. تحليل محتوى البرامج المدرسية

إن البرامج المدرسية هي جزء من كل، و الكل هنا هو النسق التربوي لذلك فإن الاختلال الذي قد يصيب النظام التربوي سيؤدي إلى خلل داخل الأهداف المحددة لتلك البرامج. من هنا وجدنا أنه من الضروري أن نحاول مقارنة مجالا من مجالات الاختلال الذي أصاب المنظومة التربوية الجزئية. وهذا المجال هو الإخفاق المدرسي عند التلاميذ باعتباره مؤشرا هاما على وضعية هذه المنظومة.

٣. ٢. ١. القيم من خلال تحليل محتوى منهاج الطور الأول(*):

الأهداف التعليمية لمنهاج الطور الأول :

- ١- تمكين الطفل من اكتساب وسائل التعلم و التواصل.
- ٢- تمكينه من استكمال أسباب النمو النفسي الحركي.
- ٣- تنمية عادات التفكير الصحيحة لديه بواسطة التدريب على الملاحظة و المقارنة والتعليل البسيط.
- ٤- تمكينه من حفظ مجموعة من السور و الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة التي تغرس في نفسه الروح الدينية، وتنشئته على القيم الإسلامية.

(*) تم تحليل محتوى المناهج المدرسية بالاعتماد على المنهاج الرسمي لوزارة التربية الوطنية.

- ٥- إكسابه العادات الصحيحة والأخلاق الاجتماعية و الوطنية .
- ٦- تربيته على حب العمل اليدوي .
- ٧- الوصول به إلى تذوق الأغاني والألحان والرسوم .
- ٨- جعله قادرا على اكتشاف وفهم المحيط الذي يعيش وقائمه المختلفة .
- ٩- تنمية حب الإطلاع لديه وتدريبه على كسب المعرفة بوسائل في مستواه .
- أ- وظائف وأهداف تعليم التربية الإسلامية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي
 - ١- ترسيخ العقيدة الإسلامية في نفس التلميذ .
 - ٢- العمل على غرس العاطفة الدينية والخلقية في نفس الطفل .
 - ٣- العناية بتنشئة الطفل على حب المبادئ والقيم الإسلامية .
 - ٤- تنشئة الطفل على العمل ، مع الإتقان .
 - ٥- تعويده العمل الجماعي .
 - ٦- تربيته على حب النظافة .
 - ٧- تنشئته على حب وطنه .
 - ٨- دعوة التلميذ إلى احترام الشخصية الإنسانية .
 - ٩- جعله يفهم بان حقوقه تنتهي عندما تبدأ حقوق غيره .
 - ١٠- تنمية شعوره بحب الواجب والقيام به .
 - ١١- تعويده التحلي بالصفات الفاضلة والمزايا الحميدة .

ب - أهداف تعليم التربية الإجتماعية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي

الطور الأول: السنة الثالثة

الأهداف :

- أ - تمكين الطفل من ملاحظة المحيط الذي يحترك به .
- ب - جعل الطفل يفهم بعض الظواهر في محيطه القريب .
- جـ - جعل الطفل يكشف العلاقات الموجودة بينه وبين الإنسان .
- د - تدريب الطفل على الاكتشاف و المقارنة و التعليل .
- هـ - تنمية حب الاطلاع لديه .
- و - تعريف الطفل بقواعد مجتمعه و احترامها .
- ز - تنمية روح التضامن و حب الوطن لديه .

٣ . ٢ . ٢٠ القيم من خلال تحليل محتوى منهاج الطور الثاني

(السنوات ٠٤ , ٠٣ , ٠٢ , ٠١ أساسي)

من خلال تحليل منهاج مادة أو مجموعة مواد ، يمكننا أن نكشف مايلي :

١ - أغراض المادة .

٢ - أهدافها .

٣ - مضامينها .

١ - التربية الإسلامية السنة الرابعة

وردت أهداف المادة في المنهاج كمايلي :

١ - في القرآن الكريم :

- أ- الحفظ .
- ب- فهم المعاني .
- ٢- في الحديث الشريف :
- أ- حفظ الأحاديث الشريفة .
- ب- استخلاص المعاني .
- ٣- في العقائد : دراسة مجموعة من الموضوعات .
- ٤- في العبادات :
- أ- مواصلة التعويد على مجموعة من العبادات .
- ب- مواصلة التعريف بأحكام الزكاة ، الحج .
- ج- إظهار هذه العبادات في السلوك .
- ٥- في تهذيب السلوك :
- أ- مواصلة دعم مجموعة من القيم الأخلاقية .
- ب- دراسة مجموعة من الموضوعات .
- القيام بالواجبات و التكليف الشرعية .
- معاملة الجيران معاملة حسنة .
- احترام الغير .
- حب العمل .
- حسن التصرف بالأموال .
- ٦- تعريف التلميذ بأهمية العمل و النظام للفرد و المجتمع .
- ٧- جعل التلميذ يدرك أن سلامة الإنسان تكمن في سلامة البيئة و المحافظة عليها .

٨ - حث التلميذ على حفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المقررة
والسور الثلاث الأولى من جزء «عم» واستخلاص المعاني
التوجيهية والعبر منها .

٢ - التربية الإسلامية السنة الخامسة

١ - في القرآن الكريم :

أ - الحفظ .

- مراجعة السور .

- حفظ السور .

- حفظ الآيات (محددة) .

ب - فهم المعنى الإجمالي للسور .

٢ - في الحديث الشريف :

أ - حفظ مجموعة سور .

ب - استخلاص المعاني .

٣ - في العقائد :

أ - دراسة مجموعة من المواضع .

ب - استخلاص العبر .

٤ - في العبادات :

أ - التعويد على العبادات .

ب - التعريف بأحكام الزكاة، الحج .

ج - إظهار هذه العبادات في حياة الإنسان .

٥- في تهذيب السلوك :

أ- مواصلة دعم مجموعة من القيم الأخلاقية .

ب- دراسة مجموعة من المواضيع (محددة) .

- أهداف ومضامين السنة الخامسة :

مادة التاريخ :

١ - التعرف على جبهة وجيش التحرير الوطني

٢ - تقديم صورة واضحة ومشرفة لثورة التحرير وإبراز مقاومة الشعب الجزائري للاستعمار الفرنسي .

٣ - تزويد التلميذ بالمصطلحات والمفاهيم الدالة على الوقت و الزمن لاستعمالها بدقة .

٤ - جعل التلميذ قادرا على تمييز الماضي البعيد من الماضي القريب والماضي التاريخي من الماضي الشخصي .

٥ - تدريب التلميذ على الحصول على المعلومات واستغلال الوثائق بجميع أنواعها .

٦ - جعله معترا ومقدرا لشهداء الثورة التحريرية ومتخذاً إياهم كنماذج يسير على هديها .

٧ - تأكيد اعتزاز التلميذ بالانتماء لوطنه والافتخار بما حققه شعبه بفضل ثورة التحرير .

- أهداف ومضامين السنة السادسة :

الأهداف :

		تزويد التلميذ بثقافة تاريخية تمكنه من فهم المحيط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي وذلك ب:
١		تمكين التلميذ من التعرف عن أوضاع الشعب الجزائري ومكانة الجزائر الدولية قبل الاحتلال الفرنسي.
ب	١	إبراز مرامي السياسة الاستعمارية وكشف الأعمال التي مارسها بغية إبادة الشعب الجزائري والقضاء على عقيدته والاستيلاء على ثرواته.
ج		تقديم صورة واضحة ومشرفة عن المقاومة الشعب الجزائري للاستعمار الفرنسي.
د		تعريف التلميذ بأبطال المقاومة الوطنية وإبراز بطولاتهم ليكونوا له قدوة وعبرة.
	٢	تعزيز انتماء الطفل إلى الجزائر وتنمية الروح الوطنية.
	٣	تمكين التلميذ من فهم وتطبيق المصطلحات والمفاهيم والمهارات المكتسبة خلال السنة الخامسة.
	٤	تدريبه على العمل التاريخي، وإشعاره بأن الحدث التاريخي لا يمكن معرفته إلا بواسطة الوثائق ولا يمكن فهمه إلا بالرجوع إلى الأسباب والبحث عن النتائج (السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية).
	٥	تدريب التلميذ على كيفية البحث على المعلومات واستغلال الوثائق بجميع أنواعها وكتابة تقارير عن زيارته ومشاهداته واستجواباته.

٣. ٢. ٣ القيم من خلال تحليل محتوى برامج منهاج الطور الثالث

(السنوات: ٧، ٨، ٩ أساسي).

١ - منهاج التربية الإسلامية

منطلقات المادة في الطور الثالث:

ينطلق منهاج التربية الإسلامية في الطور الثالث من المبادئ التالية:

- ١ - مراعاة مكتسبات التلميذ السابقة.
- ٢ - اعتبار أن التربية الإسلامية وسيلة لتكوين شخصية الطفل المتكاملة عن طريق العقل وتصليح وتهذيب المهارات وتوسيع الخبرات.
- ٣ - اعتبار جهود التلميذ الموزعة على مواد مختلفة.

٤ - تجنب التوسع الحزوني في هذا الطور لصالح التوسع الأفقي، أي أن المواضيع التي تطرق في سنة لا يرجع إليها في سنة أخرى.

- مجالات التربية الإسلامية في الطور الثالث

١ - العقيدة .

٢ - الشريعة .

٣ - الخلق .

القرآن الكريم و السنة النبوية .

- أهداف التربية الإسلامية في الطور الثالث

١ - تعضيد مكتسبات التلميذ و العمل على تثبيتها .

٢ - تكوين الشخص المؤمن بدينه و العرف بأحكامه و العامل بتعاليمه و المعتر بعقيدته .

٣ - تحصين التلميذ في هذه المرحلة ضد التيارات المناوئة للمبادئ الإسلامية و الخرافات و المعتقدات التي قد تنسب إلى الإسلام زورا .

٤ - التأكيد على بعض الجوانب التي يدعو إليها الدين الإسلامي من خلال مواقف مختلفة .

٥ - جعل التلميذ يدرك أن الدين الإسلامي جاء لتنظيم شؤون الناس الخاصة و علاقات بعضهم في جميع الحالات .

٦ - توعية التلميذ بخطورة الانحلال و التزمت و التعصب و آثارها السلبية على الحياة الاجتماعية العامة .

٧- جعل التلميذ يدرك أهمية العبادات و الآداب الإسلامية في التكافل الاجتماعي .

٨- التأكيد على أن الدين الإسلامي عقيدة وعبادة، وسلوك ووسيلة لحل المشكلات الاجتماعية العويصة .

- أهداف و مضامين السنة السابعة:العقيدة

١ - تصحيح مكتسبات التلميذ وتثبيتها في المجالات التالية :

أ- الشريعة .

ب- الخلق .

ج- القرآن و السنة النبوية .

٢ - جعل التلميذ يدرك حاجة البشرية إلى رسول يهدي الناس وينظم أمورهم الدينية والدنيوية .

٣- الوصول بالتلميذ إلى إدراك أن القرآن و السنة النبوية مصدر الشريعة الإسلامية .

٤ - تعريف التلميذ بأهمية الطهارة صحيا و اجتماعيا .

٥ - تعريف التلميذ ببعض مواقف الرسول في المجتمع :

أ- السلم .

ب- المواخاة .

ج- الشورى .

د - العفو عند المقدرة .

هـ- جعل التلميذ على الاهتداء و الاقتداء بالسيرة النبوية .

و- غرس الأخلاق الحميدة و السلوكات الاجتماعية الإيجابية في نفس التلميذ .

ـ أهداف و مضامين السنة الثامنة

- ١ - دعم مكتسبات التلميذ وتوسيعها في المجالات التالية :
 - أ - العقيدة .
 - ب - الشريعة .
 - ج - الخلق .
 - د - القرآن و السنة النبوية .
- ٢ - تمكين التلميذ من حفظ الآيات القرآنية و الأحاديث النبوية المقررة و السور التالية (مجموعة من السور) .
- ٣ - تثبيت الإيمان بوحدانية الله و قدرته .
- ٤ - غرس العقيدة في نفس التلميذ قولاً و قلباً و عملاً .
- ٥ - جعل التلميذ يدرك أن محمد ﷺ رسول الله إلى الناس كافة .
- جعل التلميذ على الاهتداء و الاقتداء بالسيرة النبوية
- ٦ - تعزيز التلميذ على أداء العبادات و الالتزام بتطبيق الشريعة في معاملاته .
- ٧ - تلقين التلميذ بعض المبادئ في الفقه ك:
 - أ - بناء الأسرة (الحقوق و الواجبات) .
 - ب - رعاية الطفل .
 - ج - عقد البيع الصحيح .
- ٨ - حمل التلميذ على الاقتداء بسيرة الخلفاء الراشدين و بعض الأعلام في الإسلام .

٩- غرس السلوكات الاجتماعية الإيجابية و الأخلاق الحميدة المطابقة

لتوجيهات القرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة في نفس التلميذ :

أ- البر بالوالدين : إثبات المصلحة العامة .

ب- روح التعاون : و الاتحاد و التأخي و مساعدة الغير .

ج- الشجاعة و مواجهة الظلم و الاستبداد و الجهاد .

د- التواصي بالصبر و الحق و الصدق في القول و العمل .

- مضامين السنة التاسعة

الأهداف:

١- مواصلة دعم مكتسبات التلميذ وتوجيهها في المجالات التالية :

أ- العقيدة .

ب- الشريعة .

ج- الخلق .

د- القرآن و السنة النبوية .

٢- تمكين التلميذ من حفظ الآيات القرآنية و الأحاديث النبوية المعتمدة

في مجال العقيدة .

٣- الوصول بالتلميذ إلى استيعاب الأفكار و المعاني التي تتضمنها السور

في الآيات القرآنية و الأحاديث النبوية .

٤- تثبيت الإيمان :

أ- قدرة الله .

ب- الرسل و الكتب السماوية .

٥ - تمكين التلميذ من معرفة :

أ- صفات المؤمن الصادق .

ب- وظيفة الرسل .

أهمية إنفاق الأموال في سبيل الله .

٦ - توجيه التلميذ إلى الاهتداء بالقرآن و السنة في سلوكاته . .

٧ - تمكين التلميذ من معرفة أن الدين الإسلامي يعني بالأسرة و تنظيمها

و ربط أواصرها و المحافظة على تماسكها من التفكك و الانحلال .

٨ - إبراز مضار بعض الآفات و أثرها في الفرد و المجتمع و تحذيره منها

و حثه على الابتعاد عنها .

٩ - تمكين التلميذ من الإلمام بالحركة الفكرية الإسلامية و تنظيم الشريعة

بإيجاز بعض أعمال الأئمة الأربعة في تنظيم أحكام الشريعة .

١٠ - جعل التلميذ يدرك أهمية العدل في المجتمع و أثره في تماسك

أفراده و تقدمهم .

١١ - تمكين التلميذ من التعرف على دور المسجد في المجال الديني

و الثقافي و الاجتماعي .

٢ - القيم من خلال تحليل محتوى منهاج التاريخ للطور الثالث من التعليم الأساسي

الأهداف الخاصة بالتاريخ في الطور الثالث:

الجانب المعرفي:

١ - تزويد الطالب بثقافة تاريخية تمكنه من :

أ- التعرف على مراحل التطور التاريخي للجزائر و بقية بلدان المغرب

العربي .

ب- التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف في طرق تحقيق الحاجات الإنسانية في الوقت الحاضر وفي الأزمنة السابقة .

ج- توضيح أثر العمل والعلم على الإنسان في تحسين طرق معيشته و تغيير معالم مجاله الجغرافي .

٢- إبراز أثر القيم الحضارية والدينية على طرق تفكير الإنسان وتفاعله مع الأشياء المحيطة به .

٣- التعرف على نشأة وتطور النظم الاجتماعية مع التركيز على أثر الإسلام في ذلك .

٤- إبراز المقومات الثقافية والحضارية للشعب الجزائري عبر العصور .

التعريف بأبطالنا وشخصياتنا الوطنية عبر التاريخ وإبراز جهودهم (العلمية والثقافية والفنية والسياسية والاقتصادية) في بناء الوطن والذود عن حدوده ومقاومة الاستبداد والظلم، والاستقلال والاستعمار .

الجانب المهاري:

١- تمكين لتلميذ من المفاهيم والمصطلحات التي تمكنه من فهم المادة و التعبير عن مكتسباته بلغة علمية واضحة .

٢- تنمية مفهوم السببية والتعليل التاريخي .

٣- تفسير الأحداث ونقدها نقدا موضوعيا .

٤- معرفة مكان الحصول على المعلومات (وطرق استغلالها) .

٥- قراءة ورسم الخرائط التاريخية والأشكال البيانية .

الجانب الوجداني:

- ١ - غرس القيم الروحية و الثقافية الأصيلة .
- ٢ - التفتح على الحضارات الإنسانية .
- ٣ - تنشئة الطفل على حب الوطن وتوعيته بالدور الذي قامت به الجزائر ماضيا وحاضرا ، وإقناعه بضرورة الدفاع عن وحدة الشعب ومقوماته .
- ٤ - احترام التراث التاريخي والثقافي وربط الماضي بالحاضر واستشفاف المستقبل .
- ٥ - الإحساس بمشكلات الأمة و العصر وتحديد المسؤولية تجاهها ، والعمل على إيجاد الحلول لها .

— أهداف ومضامين السنة السابعة

الأهداف:

- ١ - تعزيز المكتسبات المتعلقة بالحث ، الزمن ، السبب ، وإثراء لغة الطفل ببعض المصطلحات المتعلقة بعلم الآثار .
- ٢ - التعرف على نوعية النشاطات التي مارسها الإنسان منذ ما قبل التاريخ مع إبراز الصراع مع الظروف البيئية و التطور التدريجي في عمليتي التأقلم ووضع أسس الحضارة الإنسانية .
- ٣ - إبراز قدم تعمير منطقة شمال إفريقيا ، وإبراز جهود إنسان هذه المنطقة في المساهمة في وضع أسس وإثراء الحضارة الإنسانية .
- ٤ - تمكين التلميذ من فهم المداليل الدالة على الحضارة ومظاهرها وتوزيعها الجغرافي وتعاقبها الزمني وأهم مميزات كل حضارة .

٥- تمكين التلميذ من التعرف على مظاهر حضارة المغرب الكبير وإبراز مدى تفاعل الحضارة الأمازيغية مع الحضارات المجاورة .

٦- التعرف على أهم الشخصيات التاريخية (السياسية ، العسكرية ، العلمية) .

٧- التأكيد على روح الاستقلال ومقاومة السيطرة الأجنبية .

٨- معرفة مكان الحصول على المعلومات ، وتصنيفها وترتيبها والتعبير عنها بلغة علمية سليمة .

٩- إنجاز نماذج لبعض المنجزات الحضارية ، وإنشاء متحف صور وترجمة بعض المفاهيم والأحداث التاريخية بلغة بيانية (رسم ، تخطيط) .

- أهداف ومضامين السنة الثامنة

الأهداف:

١- تمكين التلميذ من اكتساب المصطلحات والمفاهيم والحقائق التاريخية والتعبير عنها .

٢- الاطلاع على تدهور أوضاع العالم القديم السياسية والاجتماعية والدينية في بداية العصور الوسطى .

٣- إدراك ضرورة التغيير الشامل للأوضاع السائدة آنذاك .

٤- تتبع مراحل تكون الأمة الإسلامية وتطورها .

٥- إدراك غاية الرسالة الإسلامية في وضع الأسس الدينية والسياسية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الجديد .

- ٦- التعرف على أوضاع المغرب الكبير قبل الفتح ومواقف المغاربة من الإسلام.
- ٧- التعرف على مراحل تطور المغرب الإسلامي واندماجه ضمن الأمة الإسلامية (سياسيا واجتماعيا . الخ).
- ٨- إدراك مدى مساهمة المغاربة في نشر الإسلام في أوروبا وإفريقيا وإثراء الحضارة الإسلامية العربية.
- ٩- التعرف بالشخصيات الإسلامية (في المغرب والشرق) السياسية والعسكرية والدينية والعلمية.
- ١٠- التعرف على مدى مساهمة المسلمين في إثراء الحضارة الإنسانية وترقيتها.
- ١١- إدراك العلاقة بين التفكك السياسي للمسلمين وبدء العدوان الخارجي عليهم.
- ١٢- التأكيد على أن المنجزات الحضارية ما هي إلا نتيجة مجهود مشترك للبشرية جمعاء.
- ١٣- إثارة حب الاطلاع والبحث على المعلومات وأساليب تنظيمها.
- ١٤- غرس القيم الروحية والثقافية الأصيلة ومحاربة أو تصحيح الأفكار الخاطئة عن التاريخ الإسلامي.
- ١٥- جعل التلميذ يعتز بمساهمة المغرب الإسلامي في بناء الحضارة العربية الإسلامية.

- أهداف ومضامين السنة الثامنة

الأهداف:

تمكين التلميذ من معرفة ملامح التاريخ الحديث والمعاصر بتتبع أهم التحولات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية ولتحقيق هذه الغاية ينبغي:

١- التأكيد على أن نهضة أوروبا قامت على أساس تبني وتطوير التراث الإنساني عامة و التراث الإسلامي خاصة .

٢- التعرف على مظاهر التغير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي في أوروبا وأثر ذلك في الإنسانية بصفة عامة وفي الشعوب الإسلامية بصفة خاصة .

٣- التعرف على أهم المشكلات التي عانى منها العالم الإسلامي ومحاولات معالجتها .

٤- إبراز الدور الذي لعبته الجزائر للدفاع عن المسلمين والتصدي للاستعمار الأوروبي .

٥- التعرف على كفاح الشعب الجزائري من أجل الوحدة الوطنية واسترجاع الاستقلال وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة .

٦- تعزيز روح التضحية والفداء والنضال في سبيل الوطن من خلال التعرف على صانعي أحداثه التاريخية والاقتداء بهم .

٧- تعميق إحساس التلميذ بانتمائه العربي والإسلامي ، وبأهمية التضامن الإنساني .

- ٨- تنمية المهارات العقلية بمستوياتها المختلفة، كتذكر الأحداث وتفسيرها وإدراك العلاقة بينها، وإصدار أحكام عليها بموضوعية والتمييز بين الآراء الشخصية والحقائق التاريخية .
- ٩- استخراج المعلومات من مصادرها وعرضها للمناقشة والتعبير عنها بلغة وظيفية .
- ١٠- التعويد على حب القراءة وزيارة المتاحف للتعرف على تاريخ الجزائر وثقافتها .
- ٣- منهاج التربية الاجتماعية للطور الثالث من التعليم الأساسي

الأهداف العامة للطور الثالث:

- ١- تنمية الروح الاجتماعية التي تتمثل في حسن التعامل مع الآخرين ومعرفة الحقوق والواجبات التي يلتزم بها التلميذ إزاء نفسه ومجتمعه .
- ٢- توعية التلميذ بمفاهيم " حقوق الإنسان " وشرح أبعادها وتربيتهم على احترامها وفرض العمل بها والاستعداد للدفاع عنها وذلك من خلال وضعيات مناسبة .
- ٣- تعريف التلميذ بالمؤسسات الإدارية والاجتماعية والاقتصادية في وطنه وإبراز وظائفها .
- ٤- العمل على تنشئة التلاميذ وتوجيههم توجيهاً سليماً .
- ٥- إيقاظ معاني الوفاء والإخلاص للوطن ولبادئ ثورة أول نوفمبر .
- ٦- تربية التلميذ على الالتزام بالعمل من أجل المحافظة على الوحدة الوطنية .

٧- تعويد التلاميذ بدوائر انتمائه و أبعاده :

أ- المغربي .

ب- العربي - الإسلامي .

ج- الإفريقي .

٨- تعويد التلميذ على الجرأة في إبداء الرأي .

٩- تعريف التلميذ ببعض المنظمات الدولية ونشاطاتها الإنسانية .

١٠- تدريب التلميذ على استعمال مختلف الوثائق الإدارية التي لها صلة بحياته اليومية .

١٢- ترغيب التلميذ في البحث و جمع المعلومات من مصادرها و تدريبه على كيفية استغلالها .

- أهداف و مضامين السنة السابعة

الأهداف:

يهدف منهاج السنة السابعة أساسي إلى تحقيق مايلي :

١- استثمار مكتسبات الطفل السابقة بالتركيز عليها و توسيعها و تدريبه على استخدامها في حياته .

٢- إعداد التلميذ لتحمل المسؤولية و تشجيعه للانخراط في الحياة الكشفية .

٣- تعريف التلميذ بالخطط الإنتاجية و تزويده بالمعلومات العامة حول العالم .

٤- إعداد التلميذ لمسايرة تغيرات و تطورات محيطه .

- ٥- تدريب التلميذ على استعمال وملء الوثائق الإدارية المتداولة .
 - ٦- تدريب التلميذ على قراءة وتفسير الجداول الإحصائية .
 - ٧- تعويد التلميذ على البحث وجمع المعلومات وكيفية استغلالها .
 - ٨- بث روح الاعتزاز في نفوس الأطفال بما للدولة الجزائرية من مكانة مرموقة في بناء المغرب العربي .
- أهداف ومضامين السنة الثامنة

الأهداف:

- ١- لفت انتباه التلميذ إلى أهمية اللامركزية في التنظيم الإداري وإشعاره بمزاياها وفوائدها في التنمية الوطنية .
- ٢- إبراز دور المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية في التنمية الوطنية وتدريب التلميذ على التكيف مع هذه المؤسسات ليدرك فوائدها بالنسبة له وللمجتمع .
- ٣- ترغيب التلميذ في البحث وجمع المعلومات من مصادرها وتدريبه على كيفية استغلالها .
- ٤- غرس روح النضال في نفس التلميذ قصد إعداده لتحمل المسؤولية والتفاني في خدمة الوطن والدفاع عنه .
- ٥- بث روح الاعتزاز في نفوس التلاميذ بما للدولة الجزائرية من مكانة مرموقة في المحافل الدولية ومن مواقف مشرفة تجاه القضايا العادلة في العالم .

- أهداف ومضامين السنة الثامنة:

الأهداف:

- ١ - تعريف التلميذ بأهمية التنظيم العائلي وإبراز العلاقة الموجودة بين ظاهرة النمو الديمغرافي السريع والنمو الاقتصادي والاجتماعي .
- ٢ - إعداد التلميذ لأن يكون قادرا على اتخاذ مواقف إيجابية إزاء مختلف الوضعيات الحياتية التي يعيشها .
- ٣ - تزويد التلميذ بمفاهيم ومبادئ اقتصادية وإعداده للاندماج في الحياة الاجتماعية والاقتصادية .
- ٤ - تعريف التلميذ بالمؤسسات الإنتاجية الرئيسية وجعله يدرك أهمية التكامل بين مختلف القطاعات والفروع والوحدات الإنتاجية .
- ٥ - تمكين التلميذ من قراءة الجداول الإحصائية وتفسير المعطيات الاقتصادية والاجتماعية واستخلاص النتائج .
- ٦ - تدريب التلميذ على استعمال الوثائق الإدارية المتداولة في المؤسسات والإدارات .
- ٧ - جعل التلميذ يدرك أن التخطيط أداة للتنمية الشاملة .
- ٨ - إبراز مكانة الجزائر في المحافل الدولية ومواقفها تجاه القضايا العادلة في العالم .

٣. ٢. ٤. القيم من خلال تحليل محتوى منهاج مرحلة التعليم الثانوية

(السنوات ١ ، ٢ ، ٣ ثانوي)

أولاً: منهاج التاريخ و الجغرافيا للتعليم الثانوي

سنعتمد على مادة التاريخ دون الجغرافيا :

١ - منهاج مادة التاريخ^(*)

إن الأهداف الرسمية لهذا المنهج (التاريخ و الجغرافيا) في المرحلة الثانوية محددة كما يلي :

أ - أن يتحكم في مفهومي الزمان و المكان من فجر الثورة الصناعية إلى ظهور بواذر نظام عالمي جديد .

ب - أن يستوعب (التلميذ) المفاهيم و المصطلحات التاريخية و الجغرافية ، و يحسن توظيفها أو استغلالها .

جـ - أن يحلل النصوص التاريخية و ينقدها ليستخلص منها المواقف .

د - أن يدرك التكامل القائم و المستمر بين التحولات التاريخية و آثارها على الأنشطة الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و الثقافية .

هـ - أن يفهم جيداً أهمية توظيف المعارف المتحصل عليها من مختلف المواد التعليمية في حل المشاكل التي تطرح .

(*) مديرية التعليم العام : منهاج التاريخ و الجغرافيا ، التعليم الثانوي جوان ١٩٩٥ ، وزارة التربية الوطنية .

ثانياً: منهج التاريخ المرحلة الثانوية:

المحاور محددة كمايلي :

١ - المحور الأول: التحولات الكبرى في أوروبا و العالم خلال القرن ١٨ و بداية القرن ١٩ :

أ - الواقع السياسي و الحضاري للعالم في أواخر القرن ١٨ .

ب - الثورة الصناعية بأوروبا .

ج - ظهور المذاهب السياسية و الاجتماعية و المبادئ القومية في أوروبا .

د - الثورة الفرنسية ١٧٨٩ .

هـ - حروب نابليون بونابرت الأولى التوسعية و انعكاساتها .

و - حصّة تطبيقية .

ز - المؤتمرات الأوروبية بين ١٨١٥ - ١٨٣٠ ونتائجها .

ح - ثورات ١٨٣٠ في أوروبا .

ط - ثورات ١٨٤٨ في أوروبا .

ي - حصّة تطبيقية .

ك - الوحدة القومية الإيطالية في أواخر القرن (١٨٧٠) ١٩

ل - الوحدة القومية الألمانية في أواخر القرن ١٩ .

٢ - المحور الثاني : تدهور الدولة العثمانية و بداية التنافس الأوروبي على ممتلكاتها :

أ - ضعف الدولة العثمانية .

ب - الامتيازات الأوروبية في الدولة العثمانية .

ج- المسألة الشرقية و التنافس الأوروبي على الدولة العثمانية .

د- حرب القرم و مؤتمر باريس ١٨٥٦ .

هـ- حصّة تطبيقية .

٣- المحور الثالث : أوضاع الجزائر خلال القرن ١٩ وأبعاد الغزو

الاستعماري الفرنسي :

أ- الوضع السياسي و الاقتصادي و الثقافي و الاجتماعي للجزائر

في بداية القرن ١٩.

ب- مكانة الجزائر الدولية و علاقاتها الخارجية .

ج- حصّة تطبيقية .

د- الغزو الفرنسي للجزائر ١٨٣٠ .

هـ- منهاج التاريخ- المرحلة الثانوية :

و- المقاومة الوطنية المسلحة في الجزائر ١٨٣٠- ١٨٥٠

ز- توسع حركة المقاومة الوطنية بين ١٨٥٠- ١٨٧٠

ح- السياسة الفرنسية في الجزائر بعد الاحتلال ١٨٣٠- ١٨٧٠ .

٤- المحور الرابع : أوضاع الوطن العربي في بداية القرن ١٩ :

أ- النهضة العربية الحديثة .

ب- الحركات الإصلاحية .

ج- حصّة تطبيقية .

٥- المحور الخامس : الاستعمار الأوروبي الحديث :

أ- الاستعمار الأوروبي الحديث .

ب- الاستعمار الإنجليزي في فرنسا .

ج- الاستعمار الفرنسي في آسيا .

د- حصّة تطبيقيّة .

هـ- الاستعمار الفرنسي في إفريقيا .

و- الاستعمار الفرنسي في آسيا .

ز- حصّة تطبيقيّة .

ـ السنة الثانية ثانوي (آداب):

١- المحور الأول : التحولات الكبرى في العالم بين ١٨٧٠-١٩١٤ :

أ- أهمية الوطن العربي .

ب- الأوضاع السياسيّة للعالم في النصف الثاني من القرن ١٩ .

ج- حرب ١٨٧٠ في أوروبا و انعكاساتها على موازين القوى في أوروبا .

د- حصّة تطبيقيّة .

هـ- تطور المسألة الشرقية في النصف الثاني من القرن ١٩ .

و- الأزمة البلقانية ١٨٧٥-١٨٧٨ .

٢- المحور الثاني : تجدد التنافس الاستعماري على الوطن العربي :

أ- تطور الامتيازات الأوروبيّة في الوطن العربي ١٨٧٠-١٩١٤ .

ب- الحماية الفرنسيّة على تونس ١٨٨١ .

ج- الحماية البريطانيّة على مصر و السودان ١٨٩٩-١٨٨٢ .

د- الحماية المزدوجة في المغرب الأقصى ١٩١٢ .

هـ- الاحتلال البريطاني لليبيا ١٩١١ .

و- حصّة تطبيقيّة .

٣- المحور الثالث : الجزائر تحت الإدارة الاستعمارية الفرنسية ١٨٧٠-١٩١٤ م.

أ- التنظيم الإداري الاستعماري للجزائر.

ب- التنظيم الاقتصادي والمالي للجزائر.

ج- الواقع الثقافي والاجتماعي للجزائر.

د- ردود فعل الشعب الجزائري وتجدد المقاومة المسلحة.

٤- المحور الرابع : ظهور قوى استعمارية جديدة خارج أوروبا:

أ- نمو الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الثاني من القرن ١٩.

ب- نمو اليابان في النصف الثاني من القرن ١٩.

ج- حصة تطبيقية.

٥- المحور الخامس : الحرب العالمية الأولى ١٩١٤-١٩١٨ م:

أ- الحرب العالمية الأولى ١٩١٤-١٩١٨ م.

ب- نتائج الحرب العالمية الأولى.

ج- مؤتمر الصلح ١٩١٩ ومعاهدهاته.

د- عصبة الأمم المتحدة ١٩١٢.

هـ- العرب والحرب العالمية الأولى.

و- الجزائر والحرب العالمية الأولى.

ز- حصة تطبيقية.

٦- المحور السادس : العلاقات الدولية ما بين ١٩١٩-١٩٣٩ م

أ- الانتداب الأوروبي في الهلال الخصيب.

ب- المقاومة في الوطن العربي .

القضية الفلسطينية :

ج- الحركة الوطنية في الجزائر بين ١٩١٩-١٩٣٩ م .

د- الحركة الفاشية في إيطاليا .

هـ- الأزمة الاقتصادية العالمية ١٩٢٩ م .

و- الحركة النازية في ألمانيا .

ز- النظام العسكري في اليابان .

ح- تطور الاتحاد السوفيتي ١٩١٩-١٩٣٩ م .

ط- تطور الصين السياسي ١٩١١-١٩٣٩ .

ي- مؤتمر ميونيخ ١٩٣٨ .

ك- التحالف السوفيتي الالمانى ٢٣ أوت ١٩٣٩ م .

- (علوم) المضامين

١- المحور الأول: التحولات الكبرى في العالم ١٨٧٠-١٩١٤ م :

أ- أهمية الوطن العربي .

ب- حرب ١٨٧٠ في أوروبا وانعكاساتها على موازين القوى

ج- تطور المسألة الشرقية في النصف الثاني من القرن ١٩ .

د- حصّة تطبيقية .

٢- المحور الثاني : تجدد التنافس الاستعماري على الوطن العربي :

أ- الحماية الفرنسية في تونس ١٨٨١ م .

- ب- الحماية البريطانية على مصر ١٨٩٩م .
- ج- الحماية المزدوجة على مراكش ١٩١٢م .
- ٣- المحور الثالث : الجزائر تحت الإدارة الاستعمارية الفرنسية ١٨٧٠- ١٩١٤م :
- أ- التنظيم الإداري الاستعماري للجزائر .
- ب- التنظيم الاقتصادي و المالي للجزائر .
- ج- ردود الفعل الوطنية و تجدد المقاومة المسلحة .
- د- بوادر العمل السياسي في الجزائر .
- هـ- حصة تطبيقية .
- ٤- المحور الرابع : ظهور قوى استعمارية جديدة خارج أوروبا:
- أ- نمو الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الثاني من القرن ١٩ .
- ب- نمو اليابان في النصف الثاني من القرن ١٩ .
- ج- حصة تطبيقية .
- ٥- المحور الخامس : الحرب العالمية الأولى : ١٩١٨-١٩١٤م
- أ- الحرب العالمية الأولى ١٩١٤-١٩١٨م .
- ب- نتائج الحرب العالمية الأولى .
- ج- مؤتمر الصلح ١٩١٩م ومعاهداته .
- د- عصبة الأمم .
- هـ- حصة تطبيقية .
- ٦- المحور السادس : العلاقات الدولية ما بين ١٩١٩-١٩٣٩م :
- أ- الانتداب الأوروبي في الهلال الخصيب .

ب- المقاومة في الوطن العربي .

ج- القضية الفلسطينية .

د- الحركة الوطنية في الجزائر بين ١٩١٩-١٩٣٩م

هـ- حصة تطبيقية .

و- الحركة الفاشية في إيطاليا .

ز- الأزمة الاقتصادية العالمية ١٩٢٩م .

ح- الحركة النازية في ألمانيا .

ط- النظام العسكري في اليابان .

ي- حصة تطبيقية .

ك- الأزمات الكبرى التي سبقت اندلاع الحرب العالمية الثانية .

ل- مؤتمر ميونيخ ١٩٣٨م .

م- التحالف الجرمانى السوفيتى ١٩٣٩م .

ن- حصة تطبيقية .

- تحليل برنامج التاريخ - التعليم الثانوي

المحاور محددة كمايلي :

١- المحور الأول : المواضيع محددة كمايلي : العالم و الحرب العالمية

الثانية :

أ- الحرب العالمية الثانية .

ب- نتائج الحرب العالمية الثانية .

ج- الجزائر أثناء الحرب العالمية الثانية .

٢- المحور الثاني: التحولات الدولية بعد الحرب العالمية الثانية:

أ- الحرب الباردة: ١٩٤٥-١٩٨٩ م.

ب- التعايش السلمي .

ج- حركة عدم الانحياز .

د- حصة تطبيقية .

٣- المحور الثالث: الحركات التحررية في الوطن العربي و العالم:

أ- الحركة التحررية في الوطن العربي .

ب- حصة تطبيقية .

ج- تطور القضية الفلسطينية .

د- الحركة التحررية في الهند الصينية .

٤- المحور الرابع الجزائر ١٩٤٥-١٩٦٢ م

أ- تطور الحركة الوطنية الجزائرية. ٤٥/٥٤

ب- الثورة الجزائرية الكبرى أولا: اندلاع الثورة ٥٤/٥٦. ثانيا

مرحلة ٥٦/٥٨ (مرحلة التنظيم). ثالثا مرحلة ٥٨/٦٠ (حرب

الإبادة). رابعا: ٦٠/٦٢ المفاوضات والاستقلال .

ج- قيام الجمهورية الجزائرية ١٩٦٢ م.

د- تطور الجزائر من ١٩٦٢-١٩٩٢ م.

هـ- حصة تطبيقية .

٥- المحور الخامس: القضايا المعاصرة:

أ- تصدع المعسكر الشيوعي و نهاية الحرب الباردة .

ب- بؤادر النظام الدولي الجديد .

٣. ٣ جداول تركيبيّة لمجموعة المواد والأطوار

١. ٣. ٣ الطور الأول: مادة التربية الإسلامية

الجدول رقم (٢) يوضح القيم ومضامينها في الطور الأول

القيم	التكرار	النسبة %
الحفظ	١٨	١٢,٤١
الإيمان	٢٦	١٧,٩٣
التعاون	٠٤	٠٢,٧٥
محبة الآخرين	٢١	١٤,٤٨
عمل الخير	٠٨	٠٥,٥١
قواعد الإسلام	٠٦	٠٤,١٣
التعرف	٢٠	١٣,٧٩
الطاعة	١٣	٠٨,٩٦
حب الوطن	٠١	٠,٦٨
السلوك الحسن	٠٣	٠٢,٠٦
العمل	٠٣	٠٢,٠٦
النظافة	٠٤	٠٢,٧٥
مراجعة الآيات	١٢	٠٨,٢٧
العلم	٠١	٠,٦٨
قواعد عامة	٠٥	٠٣,٤٤
المجموع	١٤٥	١٠٠

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن ١٧,٩٣ % من التكرارات انحصرت في قيمة الإيمان ١٤,٤٨ % في محبة الآخرين و ١٢,٤١ % في الحفظ. أما قيمة التعرف فقد خصت بـ ١٣,٧٩ % من مجموع النسب المعبر عنها في

الجدول . وبشكل عام فإننا نلاحظ أن القيم التي يركز عليها هذا الطور تنحصر - أساسا - في دعم قيم دينية و قيم مدرسية .

وإذا عدنا إلى تحليل قيم مادة التربية الإسلامية في هذا الطور بأكثر تفصيل فإننا نستخلص مايلي^(*) :

يبرز أكبر تكرار للقيم في السنة الأولى بمادة التربية الإسلامية مرتكزا حول الحفظ بنسبة مساوية لـ ٧٢, ٢٩٪ تليها قيمة الطاعة والانضباط بنسبة ٣٨, ٢٤٪ في مجال السلوك . ولقد جاءت النظافة بنسبة ٨١, ١٠٪ في مجال السلوك دائما، متبوعة بقيم السلوك الحسن، العمل والإيمان بنسبة ١, ٨٪ لكل واحدة منها . ثم جاءت قيمة احترام الغير بنسبة ٤, ٥٪ وخيرا كانت نسبة ٧, ٢٪ لكل من طاعة الله وحب الوطن .

لقد جاء التركيز على قيمة الحفظ، باعتبار أن القرآن الكريم يحتاج إلى أن يتم تمثله من طرف التلميذ في هذا المستوى العمري . كما بينت نسبة الطاعة والانضباط (٣٢, ٢٤٪) أن واضح هذه القيمة يريد أن يجعل التلميذ يتمثل قيم التكيف الاجتماعي منذ بداية الدراسة .

أما القيم في مادة التربية الإسلامية في السنة الثانية فهي تبرز فيما يلي : كانت نسبة ٣٠٪ متركزة في مجال «القرآن الكريم» ، متبوعة بقيمة «العلاقة مع الآخرين» بنسبة ٥, ٢٧٪ ، «قواعد العبادة» بـ ١٠٪ ، «الإيمان» بـ ٥, ٧٪ في مجال الحديث الشريف ونسبة ٥٪ في مجال العقيدة في قيمة الإيمان ، وأخذت قيمتا العلم وطاعة الوالدين نسبة ٥, ٢٪ لكل واحدة منها . وبشكل عام فإن القيم التي تعمل البرامج المدرسية في هذا المستوى تتموقع ضمن

(*) هذه النسب أخذت من الجداول الخاصة بتحليل القيم في الكتاب المدرسي . للتفصيل انظر فصل الملاحق .

محور بث قيم الطاعة والالتزام بمجموعة من القواعد في السنة الثالثة برزت قيم التربية الإسلامية كما يلي :

التعرف بنسبة ٦٤, ١٧٪ متبوعة بالإيمان ١٧, ١٦٪، وأخذت قيمتا الحفظ ومحبة الآخرين نسبة ٢٩, ١٠٪، أما فيما يخص قيمتي عمل الخير والإيمان فقد أخذتا نسبة ٨٨, ٥٪ لكل واحدة منها .

أما «التعاون» فقد كانت نسبته ٤٧, ١٠٪ في مجال الحديث الشريف مع قيمة «محبة الآخرين»، أما الطاعة فقد أخذت نسبة ٩٤, ٢٪.

بشكل عام نلاحظ أن هذه السنة بدأت تدخل قيمة التعرف، إلا أن القيم بقيت- بشكل عام- تحافظ على محور الحفظ والطاعة والقواعد العامة للتكيف الاجتماعي .

عندما ننظر للمقيم في الطور الأول في مادة التربية الإسلامية فإننا نلاحظ ما يلي :

١- بروز قيمة الإيمان (٣١, ٢٠٪) باعتبارها أعلى قيمة يراود للتلميذ أن يستوعبها .

٢- بروز قيمة العلاقة مع الآخرين كثاني قيمة يراود للتلميذ أن يلتزم بها بنسبة ٤٠, ١٦٪ وأخذت قيمة التعرف نسبة ٦٢, ١٥٪.

٣- في المقابل فإن قيمتي طاعة الله وحب الوطن فقد شملتا نسبة ٧٨, ٠٪ لكل واحدة منهما (وهي أدنى نسبة) .

نستنتج من كل ذلك ما يلي :

أ- يركز برنامج التربية الإسلامية للطور الأول بشكل أساسي على الإيمان والعلاقة مع الآخرين : فهو بذلك ييث قيماً دينية وقيماً اجتماعية .

ب- كما أنه يركز على التعرف ومن ثم تبرز «القيمة العلمية» في المقابل

فإن قيم الانتماء إلى الوطن و طاعة الله برزت على هامش اهتمامات واضع المنهاج المدرسي .

٣. ٣. ٢. الطور الثاني: مادة التربية الإسلامية

الجدول رقم (٣) يوضح القيم ومضامينها في الطور الثاني

القيم	التكرار	النسبة %
الحفظ	٦١	١٨,٢٠
الأداء الحسن	٨٤	٢٥,٠٧
التحذير	٠٢	٠,٥٩
الإيمان	٢٩	٠٨,٦٥
تعريف بالرسالة	٠٦	٠١,٧٩
النظافة	٠٢	٠,٥٩
الطاعة	١١	٠٣,٢٨
فعل الخير	٠٤	٠١,١٩
التعرف	١٠٥	٣١,٣٤
التعاون	٠٧	٠٢,٠٨
تحمل المسؤولية	٠٣	٠,٨٩
العمل الصالح	٠٨	٠٢,٣٨
طلب العلم	٠١	٠,٢٩
التضحية	٠١	٠,٢٩
تدعيم علاقات القرى	٠١	٠,٢٩
السلوك الحسن	٠١	٠,٢٩
مواجهة العدو	٠٩	٠٢,٦٨
المجموع	٣٣٥	١٠٠

بلغت نسبة قيم التعرف من مجموع القيم ٣٤, ٣١٪، الأداء الحسن ٠٧, ٢٥٪ والحفظ ١٨, ٢٠٪. هذا يعني أن البرنامج الرسمي في هذا المستوى يركز على القيم المدرسية المعرفية بشكل شبه كلي .
وعند النظر لهذه القيم بشكل أكثر تفصيلا - كما جاءت في البرنامج - نستخلص مايلي :

- تركزت القيم في مادة التربية الإسلامية في السنة الرابعة أساسي حول :
- ١- الحفظ والأداء الجيد بنسبة ٢٢, ٥٪ لكل واحد منها في الفصل الأول .
 - ٢- غرس الإيمان ١٢, ٥٪ .
 - ٣- تعريف بالرسالة ١٥٪ .
 - ٤- اشتملت قيم المادة في الفصل الثاني على الحفظ ٢٠٪، الأداء الجيد ١٦٪، التعرف ١٦٪ والطاعة ٠٨٪ .
 - ٥- في الفصل الثالث كانت النسب كما يلي : ٣٠, ٧٦٪ للتعرف، ٠٧, ٢٣٪ للحفظ ١١, ٥٣٪ تحمل المسؤولية، وبشكل عام فإن القيم في هذا المستوى تركز على الحفظ وقيم الإيمان، أما القيم في مادة التربية الإسلامية للسنة الخامسة فقد كانت :
أ- الالتزام بالوقت واختيار الأصدقاء بنسبة ١٥, ٦٥٪ لكل واحد منهما، وهي أدنى نسبة .
ب- أما أكبر نسبة فقد تمثلت في سلوك المسلم وقد بلغت ٨٣, ١٩٪ لتتبعها قيمة الإيمان بنسبة ١٩٪ .
ج- وقد بلغت قيمة التعاون والمحبة بين الناس ٣٩, ١٢٪ لكل واحد منهما .
د- وتوزعت باقي النسب على القيم المذكورة في الجدول وهكذا فالقيم

- في السنة الخامسة تركزت على أبعاد الإيمان و السلوك .
ولقد تحددت القيم في مادة التاريخ للسنة الخامسة فيما يلي :
- ١ -توظيف المعارف بنسبة ١, ٤٢٪ من مجموع القيم .
 - ٢ -تليها قيمة التعرف بنسبة ٨٤, ٣٦٪ .
 - ٣ - أما قيمتا غرس روح التضحية و أهمية الثورة فقد حددت نسبتهما بـ ٢٥, ١٠٪ لكل واحد منهما .

الجدول رقم (٤) يوضح القيم ومضامينها في الطور الثالث

القيم	التكرار	النسبة %
الحفظ	١٢	٠٨, ٢١
حب الآخرين	٠٥	٠٣, ٤٢
الالتزام	٠٦	٠٤, ٠
الإيمان	٢٣	١٥, ٧٥
منافع العبادات	٠٢	٠١, ٣٤
النظافة	٠٢	٠١, ٣٤
الطاعة	٠٢	٠١, ٣٤
التعرف	٥٠	٣٣, ٥٥
التعاون	٠٢	٠١, ٣٤
تحمل المسؤولية	٠٧	٠٤, ٦٩
محااربة الظلم	٠١	٠, ٦٧
الاجتهاد	٣٠	٠٢, ٠١
الفهم	٢٢	١٤, ٧٦
تماسك الأسرة	٠٢	٠١, ٣٤
السلوك الحسن	٠١	٠, ٦٧
العمل	٠٩	٠٦, ٠٤
المجموع	١٤٩	١٠٠

٣. ٣. ٣ الطور الثالث: مادة التربية الإسلامية

٣٣, ٥٥٪ من القيم تركزت حول الطاعة، ١٥, ٧٥٪ حول الإيمان و١٤, ٧٦٪ حول الفهم. ما نستخلصه في هذا المجال هو تركيز المنهاج في هذا المستوى على القيم الدينية ثم على القيم المدرسية.

وعند رجوعنا للقيم بأكثر تفصيل، يمكننا استنتاج ما يأتي:

١- مادة التربية الإسلامية في السنة السابعة أساسي:

أ- أكبر قيمة كانت التعرف حيث بلغت بنسبة ٥٤, ٤٠٪.

ب- تتبعها قيمة القيام بالواجبات بنسبة ١٨, ٩١٪.

ج- ثم قيمة الإيمان بنسبة ١٣, ٥١٪.

د- وتابعت النسب الأخرى وكانت أداها متركزة في قيمة «الحفظ» بنسبة ٠٧, ٠٢٪، إضافة لقيمتا الانضباط ومحاربة الظلم بنفس النسبة. ما نلاحظه من هذا الجدول أن الاعتماد متجه أكثر نحو الجوانب المعرفية والانضباطية.

٢- مادة التربية الإسلامية للسنة الثامنة أساسي:

أ- بلغت قيمة التعرف أكبر نسبة حيث حددت بـ ٥٤, ٤٠٪.

ب- ولقد تحددت نسب متقاربة ومتابعة بـ ١٤٪ و ١٢٪ و ١٠٪ لقيم تثبيت الإيمان، الالتزام والالتزام بالدين بشكل متوال.

ج- كانت نسبة قيمة طاعة الوالدين مساوية لـ ٠٢٪.

ما يلاحظ على هذه النسب عموماً بشكل عام على قيمة التعرف: في حين أن القيم الخاصة بالإيمان والانضباط كانت ضعيفة كلها.

٣- مادة التربية الإسلامية للسنة التاسعة أساسي :

أ- لقد كانت أكبر نسبة محددة بـ ٨٤, ٢٨٪ وهي الخاصة بقيمة التعرف .

ب- وتبعت نسبة ٢١, ١٥٪ وقد كانت لقيمة السلوك الحسن .

ج- أما أقل نسبة فقد كانت خاصة بقيمة الاجتهاد حيث حددت بـ ٩٢, ٠١٪ .

بقي المنطق نفسه والخاص بالتركيز على قيمة التعرف متبعا في التاسعة أساسي مع الفارق- مقارنة بالسابعة و الثامنة أساسي - أنها لم تكن كبيرة، ولقد تبعت قيمة السلوك الحسن .

٣. ٤. الطور الثالث: مادة التربية الاجتماعية

الجدول رقم (٥) يوضح القيم ومضامينها في الطور الثالث

القيم	التكرار	النسبة %
الاندماج في الوسط	٠١	٠١, ٣١
إبراز الحق في التعليم	٠١	٠١, ٣١
أهمية الأسرة	١٠	١٣, ١٥
الإنجاز	١٠	١٣, ١٥
التعرف	٣٨	٥٠
الإدراك	١٦	٢١, ٠٥
المجموع	٧٦	١٠٠

تركزت القيم في هذا الطور و المادة، في التعرف بنسبة ٥٠٪، ٢١, ٠٥٪ في الإدراك و ١٣, ١٥٪ في كل من الإنجاز و أهمية الأسرة .

و يمكننا تفصيل تلك النسب حسب السنوات الدراسية كمايلي :
- مادة التربية الاجتماعية للطور الثالث:

١ - مادة التربية الاجتماعية للسنة السابعة أساسي :
أ- أكبر نسبة كانت ٨٤, ٥٤٪ وهي خاصة بقيمة التعرف .
ب- في حين أدنى نسبة فقد خصت قيمتي الاندماج في الوسط وإبراز الحق في التعليم حيث بلغت ٥٦, ٠٢٪ .
ج- وتوزعت النسب الأخرى على القيم الواردة في الجدول .
وتركزت النسبة الكبرى على قيمة التعرف في حين أن أدناها فقد خصت قيمتي الاندماج في الوسط وإبراز الحق .
وهكذا. وبشكل عام- فإن القيم المحتواه داخل هذا المستوى تعتمد عل الجانب التعليمي، المعرفي مع بعض الجوانب الوجدانية (كقيم هامشية).

٢ - مادة التربية الاجتماعية للسنة الثامنة أساسي :
أ- أكبر نسبة تركزت حول قيمة التعرف وقد تحددت بـ ٩٤, ٤٥٪ .
ب- وأقل نسبة شملت قيمة «دور الأسرة» وقد تساوت ١٦, ٢١٪ .
ج- أما قيمتا الإدراك والإنجاز فقد بلغت نسبة كل واحدة منهما ٩١, ١٨٪، بقيت أكبر نسبة موجهة لقيمة التعرف مع نسب ضعيفة للقيم الأخرى .

٣ - مادة التربية الاجتماعية للسنة التاسعة أساسي :
أ- أكبر نسبة بلغت ٦٨, ٧٥٪ وهي خاصة بقيمة التعرف .
ب - في حين أن أدنى نسبة كانت ٢٥, ٠٩٪ وهي خاصة بإبراز العلاقات الاجتماعية .
ج- أما نسبة ٣٣, ٠٨٪ فقد شملت القيم الثلاث الأخرى .

٣. ٥. المرحلة الثانوية: مادة التاريخ

الجدول رقم (٦) يوضح القيم ومضامينها في المرحلة الثانوية

القيم	التكرار	النسبة %
التحليل	١٢	١٠,٦١
الإحصاء	٠١	٠,٨٨
الاستنتاج	٠١	٠,٨٨
الاكتشاف	٣٥	٣٠,٩٧
الإدراك	٢٧	٢٣,٨٩
الإنجاز	٠٢	٠١,٧٦
التعرف	٣٣	٢٩,٢٠
الفهم	٠٢	٠١,٧٦
المجموع	١١٣	١٠٠

أخذت قيمة الاكتشاف نسبة ٣٠,٩٧٪ من مجموع النسب في هذا
الطور و ٢٩,٢٠٪ للتعرف أما التحليل فقد اشتمل على نسبة ١٠,٦١٪.
هذا يعني أن هذه المادة ركزت على القيم المدرسية بشكل شبه كلي.

- مادة التاريخ في السنة الأولى ثانوي:

- أكبر نسبة كانت ٤٦,١٥٪ وهي خاصة بقيم الإدراك.
- أما النسبة الثانية فقد كانت ٣٠,٧٦٪ وهي خاصة بقيمة التعرف.
- أما نسبة ٠٧,٦٩٪ فهي خاصة بقيم الإنجاز، الاكتشاف والفهم.
- يلحظ أن جهل القيم الخاصة بمنهاج التاريخ في السنة الأولى ثانوي
مرتبطة بقيم المعرفة والإدراك.

يمكننا الخروج باستنتاجات مهمة من هذا الفصل نحددها في :

١ - ضعف المنظومة التربوية الجزائرية من خلال المعدلات الكبيرة

للإخفاق المدرسي الملاحظ داخلها .

٢ - مجموعة القيم المؤسسة للبرامج و المناهج المدرسية تعتمد على

(التعرف على قيم معرفية) والأداء (قيم مدرسية) و الطاعة (قيم

سلوكية) .

إن هذه القيم توفر - نظريا - قاعة مهمة لتوافق التلميذ مع المؤسسة المدرسية

ومع قيم المجتمع .

وختاماً لقد حاولنا في هذا الفصل استيضاح واقع المنظومة التربوية

الجزائرية ومجالات الاختلالات التي أصابتها ، ثم قمنا بتحليل لأهم المواد

التي تدخل في تكوين شخصية الفرد .

وهكذا تبرز أهمية هذا الفصل في المجال الذي سيعيننا فيه من خلال

معرفة إن كانت هذه القيم ستضبط سلوك التلاميذ أم على العكس ستخفق

في وظائفها ومن ثم تخلق لديه سلوكات منحرفة .

الفصل الرابع

العنف المدرسي ، عوامله وآثاره

٤ . العنف المدرسي، عوامله وآثاره

تمهيد

يحمل العنف مجموعة من المسببات والعوامل التي تؤدي إليه : فمنها ما يشتمل على مداخل اجتماعية نفسية ، ومنها ما يتوزع على مجالات اقتصادية ، ديموغرافية وغيرها . إضافة إلى ذلك فإن للعنف مظاهر وأشكالا وأنواعا متعددة ، كما أن له نتائج وآثارا مختلفة ، فهناك العديد من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والقانونية والسياسية المرتبطة باستشراء العنف ، وبصفة عامة هناك ارتباط بين مستويات الدخل المتدنية وزيادة العنف ، فكلما زاد تدني مستوى دخل الأسرة ارتفع الاحتمال في حدوث العنف في الأسرة . كذلك هناك مؤشرات على أن النساء اللواتي لا يعملن بأجر هن الأكثر عرضة لأنواع العنف الجسدي ، النفسي والجنسي مقارنة بالنساء العاملات . وهكذا يتفق الباحثون على عدم وجود سبب واحد لحدوث العنف المدرسي ، وإنما هي عدة عوامل متشابكة تتفاعل في سياق اجتماعي وثقافي محدد .

وتشير الدراسات التربوية المدرسية إلى أن نسبة ٨٥٪ من الصراعات الطلابية العدوانية ترجع إلى كل من الاستفزاز ، السخرية والتربية أو التنشئة المنزلية إذ إن ٧٥٪ من هؤلاء هم من ذوي العائلات ذات المشاكل الأسرية غير السليمة .

إن العوامل المسببة لعنف التلاميذ يمكن إجمالها بما يأتي :

- عوامل اجتماعية .

- عوامل نفسية .

- عوامل عقلية .
 - عوامل جسدية .
 - عوامل اقتصادية .
- سنحاول إبراز هذا كله في الفقرات اللاحقة من هذا الفصل .

٤ . ١ العوامل الاجتماعية للعنف

- تحدد الأسباب الاجتماعية للعنف في :
- ١ - وجود وقت فراغ كبير وعدم استثماره إيجابيا .
 - ٢ - ضعف الضبط الاجتماعي .
 - ٣ - ضعف التشريعات والقوانين المجتمعية .
 - ٤ - انتشار أفلام العنف .
 - ٥ - التدريب الاجتماعي الخاطئ أو الناقص ويظهر ذلك في المجتمعات التي تتناقض فيها القيم والأهداف بصورة ملحوظة .
 - ٦ - الجزاءات الضعيفة - سواء بالنسبة للامثال أو الانحراف - تؤدي إلى خلق حالة متميعة عند الأفراد ، إضافة إلى ذلك فإن ضعف الرقابة يؤدي إلى النتيجة نفسها ، فقد يكون الجزاء شديدا ولكن القائم على تنفيذه لا ينفذه بدقة .
 - ٧ - سهولة التبرير ، ويحدث هذا عندما تحاول جماعة التقليل من حدة الاعتداء على المعيار أو تلتمس له الأعذار ويتم ذلك بشكل إرادي من بعض الأفراد بقصد التخريب الاجتماعي .

٨- عدم وضوح المعيار حيث يؤدي ذلك إلى بلبلة في الأفكار والاتجاهات ، وخاصة عندما يعني المعيار بالنسبة لفردين أو أكثر شيئا مختلفا .

٩- قد تتناقض نواحي الضبط الاجتماعي فتتجمد القواعد القانونية ولا تسير التغير الاجتماعي والثقافي في الوقت الذي يتطور فيه المجتمع بصورة تعطل فاعلية هذه القواعد وتجعلها عقيمة .

١٠- الخلافات الزوجية والصراع بين الزوجين .

١١- ارتفاع عدد أفراد الأسرة الذين يعيشون في منزل واحد (الأسرة الممتدة) .

١٢- إقامة كافة أفراد الأسرة صغارا أو كبارا في غرفة واحدة .

١٣- صراع الأدوار الاجتماعية والنموذج الأبوي المتسلط .

١٤- المعاملة التمييزية ضمن الأسرة .

١٥- التنشئة الاجتماعية النمطية للذكور والإناث .

١٦- التفكك الأسري .

١٧- التدليل الزائد من الوالدين .

١٨- القسوة الزائدة من الوالدين^(١) .

كما تبرز العوامل الاجتماعية الأخرى للعنف في :

(١) عزت الطويل ، سيكولوجية العنف في عالمنا المعاصر الأسباب و العلاج . ورد في موقع : <http://elazayem.com/new-page-46.htm> ، فحص في ١٠ فيفري ٢٠٠٣ .

٤. ١. ١. الجوالمنزلي السائد

ويتضمن علاقة الأب بالأم من جهة وعلاقتها بالأبناء، وأساليب تربيتهم من جهة أخرى، فالنزاع بين الأم والأب يخلق في نفوس الأبناء الخوف وعدم الاستقرار والانفعالات العصبية. كما أن التمييز بين الأبناء في التعامل والتقدير عليهم، وعدم الإشراف المستمر والجلدي عليهم، يؤثر تأثيراً سيئاً في سلوكهم.

٤. ١. ٢. الجوالمدرسي العام

ويخص الأساليب التربوية المتبعة في معاملة التلاميذ، من عطف، نصيح وإرشاد، أو استخدام القسوة والتعنيف وعدم الاحترام. ومن جملة المؤثرات السلبية على سلامة الجوالمدرسي نذكر:

١ - تنقلات التلميذ المتكررة من مدرسة إلى أخرى

إن انتقال التلميذ من مدرسة إلى أخرى يؤثر تأثيراً سلبياً فيه، حيث سيفقد معلميه وزملاءه وأصدقاءه الذين تعود عليهم، وهذا يستدعي بدوره وجوب التأقلم مع المحيط المدرسي الجديد، وهو ليس بالأمر السهل والهين، ويحمل في جوانبه احتمالات الفشل والنجاح معاً. وتبعاً لذلك نوعية السلوك الذي سيتبعه مع محيطه المدرسي ككل من توافق أو انحراف.

٢ - تغيب الأبناء عن المدرسة وهروبهم منها

وهذا أمر وارد في المدارس كلها، حيث إن هناك عوامل عديدة تسبب التغيب والهروب، ومن أهمها أسلوب تعامل المعلمين مع التلاميذ، وطبيعة علاقاتهم مع زملائهم، وسلوكهم وأخلاقهم.

٣- تبدل المعلمين المتكرر

حيث يؤثر هذا التغير المتكرر تأثيراً بالغاً في نفسية التلاميذ، فليس من السهل أن تتوطد العلاقة بين التلاميذ ومعلميهم، وإن ذلك يتطلب جهداً كبيراً من قبل الطرفين معاً، ويتطلب المزيد من الوقت لتحقيق هذا الهدف.

٤- ملء المادة وطرق تدريسها^(١)

من جانب آخر يعتقد د. علاء الدين القباني^(٢) بأنه على الرغم من اختلاف تأثير الحرمان الأمومي وحتى الأبوي من طفل لآخر ومن مجتمع لآخر علاوة على التمييز والتفريق بين الأطفال، وعلى الرغم من أن الكثير من الأطفال المحرومين ينشؤون في صورة سلوكية سوية بعدئذ، إلا أن الحرمان الأمومي والأبوي بجوانبه المادية والمعنوية كافة يعد من أهم حوافز ومولدات العنف والسلوك غير الهادئ وذلك نظراً لما يتركه هذا الحرمان من آثار عميقة في المجالات الذهنية والاجتماعية والعضوية أحياناً وحتى على كيماويات الإفرازات الهرمونية في جسد الفرد.

وتتجلى آثار الحرمان الأمومي والأبوي كظاهرة منتشرة في دراسة «واوبرز» على عينة من ٣٨ مراهقاً سبق وأن دخلوا مؤسسات الرعاية الاجتماعية بين الأسبوع الثالث والسنة الثالثة من عمرهم. ولقد خلصت

(١) حامد الحمداني، المشاكل التي تواجه أبناءنا، من أجل تنشئة أبنائنا نشأة صحيحة.

ورد في موقع الانترنت <http://www.iqrparliament.com/News06/OurSons2-02.htm>

فحص في ١٨ سبتمبر ٢٠٠٣ م.

(٢) علاء الدين القباني، العنف والعلاج السيكلوجي مجلة النبأ، العدد ٤٧، ٢٠٠٠ م.

ورد في الموقع www.annabaa.org/nba47/ounf.htm فحص في ١٢ فيفري ٢٠٠٣ م.

تلك الدراسة إلى تعرض ٢١ شخصا منهم إلى اضطرابات وطبيعة عدوانية وشراسة حادة، بينما عانى أربعة فتيان من العينة نفسها من التخلف العقلي ومس اثنان منهم العصاب ولم ينجح إلا سبعة مراهقين حيث كان سلوكهم مقبولا. وتتجلى انعكاسات الحرمان الأمومي بصورة واضحة على التوأم وكذلك الأطفال المولودين بصورة متعاقبة وبفاصل زمني متقارب.

يذهب خالد بن حمد المالك^(١) إلى اعتبار أن الأسباب المؤدية لاعتداء الطلاب على المدرسين كثيرة ومتشابهة ومتكاثفة، أهمها البيئة المنزلية. فالطفل المحاط في البيت بالفقر والجريمة والبطالة والبيئة المادية المتدهورة والمنازل المتهالكة، إضافة إلى آباء غير جاهزين للتربية ومهملين أوقساء سوف يحمل غضبا يجول في نفسه يحول ذلك الغضب إلى أي جهة خارجية يكون المعلم إحداها.

إن الاستفزاز والتنشئة الاجتماعية المنزلية^(٢) كانتا السبب لدى الكثير في رفع الروح العدوانية والعنف المدرسي. فالتنشئة الاجتماعية المنزلية المبنية على الردع تخلق الروح العدوانية المكبوتة لدى الطفل بينما يساعد الاستفزاز على تأجيج تلك الروح العدوانية لدى الطفل وهو ما يؤدي أكثر إلى تلك الصراعات المدرسية قبل بداية وعند انتهاء الدوام وخرجهم إلى المنازل.

٤. ٢. العوامل النفسية للعنف

هناك أسباب خاصة بالعنف ترجع إلى شخصية الطفل في حد ذاته من حيث :

١ - الشعور المتزايد بالإحباط .

(١) خالد بن حمد المالك، المرجع السابق نفسه .

(٢) المرجع نفسه .

- ٢- ضعف الثقة بالذات .
 - ٣- طبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة .
 - ٤- الاعتزاز بالشخصية وقد يكون ذلك على حساب الغير والميل لسلوك العنف .
 - ٥- الاضطراب الانفعالي والنفسي وضعف الاستجابة للقيم والمعايير .
 - ٦- تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة .
 - ٧- الميل إلى الانتماء إلى الجماعات الفرعية .
 - ٨- عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة .
- إن جريمة العنف^(١) وليدة خلل طارئ في التوازن بين الدافع والمانع ، وتختلف جريمة العنف الصادرة عن رد فعل إجرامي عن العنف الطبيعي . فالأول ينتج من أي خلل مستمر دائم في ذلك التوازن لأن ذلك هو استعداد فردي . ويدهي أن كثيرا من الأمراض العقلية مصدر لجرائم العنف والاعتداء على الأشخاص ومن أمثلة الحالات التي توضح كيف يؤدي الاستعداد الإجرامي إلى ارتكاب العنف عموما نذكر :
- ١- الانتقام
- هناك من الأفراد من لا يتورع عن ارتكاب أبشع الجرائم في سبيل إشباع الميل للانتقام وقد يتولد العنف فجأة كما يحدث بين الطلاب أثناء اليوم الدراسي .

(١) نجاة السنوسي ، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته ورد في موقع الإنترنت : <http://www.amanjordan.org/conferences/vaciaw/vaciaw21.htm> فحص في ١٠ فيفري ٢٠٠٣ .

ومما يفسر العنف أيضا التشبع بتقاليد سائدة في الوسط المحيط تجعل العنف أسلوب شجاعة ما يجعل الشباب يتمثلون ثقافة عنيفة .

٢ - فعل الأذى حبا في الأذى

يتوافر ذلك عند المراهقين ؛ لأنه يشعرهم بالارتياح والمتعة من إيذاء الآخرين .

٣ - الغيرة

قد تتولد جرمية العنف من الغيرة والشعور بالغيرة المرتبطة بتعزيز الاقتناء . فالغيرة أشد خطرا حينما تتاب فردا لديه تكوين إجرامي فتهدى له فرصة العنف .

٤ - الشعور بالنقص الجسماني أو النفسي

قد يتولد العنف من مركب نقص لدى فرد يشعر أنه أقل مستوى من الآخرين بعب جسدي أو نفسي فيقابل بالعنف كل من يعتقد أنهم يوجهون له إهانة بسبب هذا العيب .

٥ - الغرور

هناك بعض جرائم العنف ترتكب من أفراد يتميزون بالغرور يجعلهم شغوفين بممارسة العنف بأي أسلوب حيث إن الشخصية تتكون وتشكل من تفاعل الوراثة البيولوجية للفرد مع البيئة المادية والاجتماعية مثل العوامل الجغرافية ، الاجتماعية ، وهي التي يتعرض لها الفرد بحكم مركزه في الأسرة ك وفاة والده أو مرض تعرض له . أو غير ذلك من تفاعل هذه العوامل المختلفة .

وتجمل بعض عوامل العنف النفسية كمايلي :

- ١ - ضعف قدرة أفراد الأسرة على تحمل الإحباط والضغط النفسي .
- ٢ - ضعف الإحساس بالمسؤولية تجاه أفراد الأسرة .
- ٣ - الأعراض النفسية للأطفال (العدوانية ، الإعاقة ، التأخر الدراسي ، التشوه) .
- ٤ - فقدان الإشباع العاطفي والمعاناة من القلق^(١) .

يرى البعض أن ظاهرة العنف تدخل في نطاق الظاهرة السيكلوجية من ناحية بيئة الفرد ومحيطه السيكلوجي فإن نمط تفاعله يتشكل من خلالها، ومن ثم تبرز الشخصية الإنسانية من الصراعات الداخلية والخارجية لتكون المحطة النهائية ثم يبدأ الشعور بالوحدة والإحساس الواقعي بالذات، وتبدو هذه المحكات تدريجياً أثناء تقدم الفرد وتطوره عبر مراحل العمر وإظهاره استعداداً للنضج أو عدم النضج نتيجة تفاعله مع دائرة الأشخاص الواسعة والخبرات والتجارب العديدة ، وهنا يتبلور نمو الذات أو نضج الشخصية من خلال مراحل عمرية متتالية وتتضمن كل مرحلة «أزمة» تتسم بقابلية عدم التكيف ومن ثم احتمال عدم توافق أو زيادة في الطاقة الكامنة .

تقدم الفرد وتطوره عبر مراحل العمر وإظهاره استعداداً للنضج أو عدم النضج نتيجة تفاعله مع دائرة الأشخاص الواسعة والخبرات والتجارب العديدة، وهنا يتبلور نمو الذات أو نضج الشخصية من خلال مراحل عمرية متتالية وتتضمن كل مرحلة «أزمة» تتسم بقابلية عدم التكيف ومن ثم احتمال عدم توافق أو زيادة في الطاقة الكامنة .

(١) عزت الطويل، سيكلوجية العنف في عالمنا المعاصر الأسباب والعلاج، ورد في موقع : - <http://alazayem.com/new-page-46.htm> فحص في ١٥ يوليو ٢٠٠٣ .

يتضمن الاضطراب كل فعل «عنيف» يصدر عن الفرد ويمكن القول إن العنف استجابة سلوكية تتميز بصيغة فعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى التفكير . وتتحدد العوامل النفسية للعنف ضمن عدة مجالات :

أ- تقدير الذات بشكل كبير وضميل .

ب- ضعف المرجعية المعرفية السلوكية والاجتماعية .

ج- عدم متابعة الأسرة للأبناء .

د- الضغوط الاقتصادية .

ونستطيع أن نوجز أهم العوامل النفسية التي تلعب دوراً مهماً في حياة أبنائنا وتسبب لهم العديد من المشاكل كمايلي :

- الشعور بالخوف .

- ضعف الثقة بالنفس .

ولابد أن نقف على ما تعنيه هذه العوامل بالنظر لتأثيرها الخطير في سلوك التلاميذ .

٢ - الشعور بالخوف

وهو حالة انفعالية داخلية وطبيعية موجودة لدى كل إنسان ، يسلك خلالها سلوكاً يبعده عن مصادر الأذى . فعندما نقف على سطح عمارة بدون سياج ، نجد أنفسنا ونحن نبتعد عن حافة السطح شعوراً منا بالخوف من السقوط ، وعندما نسمع ونحن نسير في طريق ما صوت إطلاق الرصاص فإننا نسرع إلى الاحتماء في مكان أمين خوفاً من الإصابة والموت ، وهكذا فالخوف طريقة وقائية تقي الإنسان من الأخطار ، وهذا هو شعور فطري لدى الإنسان ، وهو شعور مهم وضروري لحياته .

غير أن الخوف ذاته قد يكون غير طبيعي (مرضِي) وضار جداً، وهو يرتبط بشيء معين، بصورة لا تتناسب مع حقيقة هذا الشيء في الواقع (أي أن الخوف يرتبط بشيء غير مخيف في طبيعته) ويدوم ذلك لفترة زمنية طويلة مسبباً تجنب الطفل للشيء المخيف، ما يعرضه لسوء التكيف الذي ينعكس بوضوح على سلوكه في صورة قصور وإحجام، وقد يرتبط هذا الخوف بأي شيء واقعي، أو حدث تخيلي. كأن يخاف الطفل من المدرسة، أو الامتحانات، أو الخطأ أمام الآخرين، أو المناسبات الاجتماعية، أو الطبيب والممرضة، أو من فقدان أحد الوالدين أو كليهما، أو الظلام أو الرعد والبرق، أو الأشباح والعفاريت وقد يصاحب الخوف لديهم نوبات من الهلع الحاد، ويتمثل ذلك في [سرعة دقات القلب]، و[سرعة التنفس]، و[الدوار أو الغثيان]، و[التعرق الشديد]، و[تكرار التبول والهزال] و[عدم السيطرة على النفس]، وكل هذا قد يحدث فجأة وبشدة، وبدون سابق إنذار.

وقد يسبب الخوف للتلاميذ مشاكل خطيرة معطلة لنموهم الطبيعي تسبب لهم الضرر الكبير التي يمكن أن نلخصها بما يلي:

١- الانكماش والاكنتاب.

٢- التهتهة.

٣- عدم الجرأة.

٤- الحركات العصبية غير الطبيعية.

٥- القلق والنوم المضطرب.

٦- التبول اللاإرادي.

٧- الجبن.

٨- الحساسية الزائدة .

٩- الخجل .

١٠- الشاؤم^(١) .

٤. ٣. العوامل العقلية

تلعب هذه العوامل دوراً مهماً في كثير من المشاكل ، منها مشكلة التأخر الدراسي ، فمن المعلوم أن أكثر أسباب التأخر الدراسي هو مستوى النمو العقلي ، والقدرة على الفهم والاستيعاب ، والذي يختلف من شخص إلى آخر ، فقد يكون التخلف العقلي (بسيطاً) ، وقد يكون متوسطاً ، وقد يكون شديداً ، وفي أقصى الحالات يكون حاداً . وهذا التخلف ناجم عن ظروف معينة . أما ما يخص المشاكل السلوكية لدى أبنائنا فلا شك أن هناك جملة من العوامل تبرز أهمها في :

أ- التربية الأسرية .

ب- البيئة التي يعيش فيها الأطفال والمراهقون .

ج- العوامل الوراثية .

إن هذه العوامل تؤثر تأثيراً بالغاً في سلوكهم ، كما أن النضج العقلي يلعب دوراً مهماً في هذا السلوك^(٢) .

(١) حامد الحمداني ، المشاكل التي تواجه أبنائنا ، من أجل تنشئة أبنائنا نشأة صحيحة ، مرجع مذكور سابقاً .
(٢) المرجع نفسه .

٤. ٤ العوامل الجسمية والصحية

إن لهذه العوامل تأثيراً كبيراً في التلاميذ، من حيث سعيهم واجتهادهم، فالتلميذ المريض يختلف في قابليته واستعداده للفهم عن التلميذ الصحيح البنية. والتلميذ الذي يتناول الغذاء الجيد يختلف عن زميله الذي يتناول الغذاء الرديء، والتلميذ الذي يتمتع بصحة جيدة وجسم قوي ينزع إلى حب التسلط والتزعم، وقد يميل إلى الاعتداء والعراك والخصام فالعوامل الجسمية إذاً ذات تأثير بالغ في سلوك الأبناء ودراساتهم^(١).

٤. ٥ العوامل الاقتصادية

إن العوامل الاقتصادية كما هو معلوم لدى الجميع تلعب في كل المسائل دوراً أساسياً وبارزاً، ويندر أن نجد مشكلة أو أي قضية إلا وكان العامل الاقتصادي مؤثراً فيها، فالأبناء الذين يؤمن لهم ذووهم حاجاتهم المادية كافة من طعام جيد وملابس وأدوات، ووسائل تسلية وغيرها يختلفون تماماً عن نظرائهم الذين يفتقدون لكل هذه الأمور التي تؤثر تأثيراً بالغاً في حيويتهم ونشاطهم وأوضاعهم النفسية.

وقد يدفع هذا العامل تلميذاً للسرقة، ويدفع تلميذاً من عائلة غنية إلى الانشغال عن الدراسة والانصراف إلى أمور أخرى كالكحول والتدخين والمخدرات وغيرها، مما تعود عليه بالضرر البليغ^(٢).

(١) المرجع السابق.

(٢) المرجع السابق.

٤. ٦. نتائج وآثار العنف

تتمثل الآثار على الطفل كما يأتي :

- ١ - تأخر النمو .
- ٢ - تأخر النطق .
- ٣ - تأخر الاستيعاب اللفظي .
- ٤ - تأخر نمو الذكاء .
- ٥ - العدوان المضاد .
- ٦ - تخريب الممتلكات العامة .
- ٧ - التسرب من المدارس .
- ٨ - الهروب من المنزل .
- ٩ - الجنوح .
- ١٠ - العزلة .
- ١١ - ضعف الثقة بالنفس .
- ١٢ - التبول اللاإرادي .
- ١٣ - اضطراب النوم .
- ١٤ - تدني التحصيل الدراسي .
- ١٥ - القلق .
- ١٦ - الاكتئاب .
- ١٧ - الشعور بالذنب .
- ١٨ - الخجل .

أما بالنسبة للآثار على الصحة النفسية فهي تتمثل في :

١ - الاكتئاب .

٢ - الخوف .

٣ - التقدير المتدني للذات .

٤ - مشكلات التغذية .

٥ - الاستحواذ .

٦ - الضغط النفسي .

٧ - الإحباط .

كما ترى الأستاذة نجاة السنوسي^(١) أن الآثار التي يولدها العنف على الأطفال تبرز فيما يلي :

١ - عدم القدرة على التعامل الإيجابي مع المجتمع والاستثمار الأمثل للطاقات الذاتية والبيئة للحصول على إنتاج جيد .

٢ - عدم الشعور بالرضا والإشباع من الحياة الأسرية والدراسية والعمل والعلاقات الاجتماعية .

٣ - لا يستطيع الفرد أن يكون اتجاهات سوية نحو ذاته بحيث يكون متقبلاً لنفسه .

٤ - عدم القدرة على مواجهة التوتر والضغط بطريقة إيجابية .

٥ - عدم القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد دون تردد أو اكتئاب .

٦ - لا تحقق للفرد الاستقلالية في تسيير أمور حياته .

(١) نجاة السنوسي، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية ، مرجع مذكور سابقاً .

٤. ٧. أخطار العنف

لا يختلف اثنان في كون الشباب أكثر الناس تعرضا لممارسة العنف ، فهم ضحاياهم بالتغريب بهم لتنفيذ مخططاته ، وهم أيضا ضحاياهم المستهدفين . ولهذا ، فإنه من الضروري أن نتعرض لبعض مقومات شخصيات المراهقين والشباب .

إن المراهقة مرحلة انتقال بدني وعقلي ، ووجداني واجتماعي بين مرحلة الطفولة البريئة ومرحلة الشباب ، ومن ثمة تكتسي أهمية في حياة الفرد وتكوين شخصيته لما يصاحبها من تغيرات كبيرة لها آثار عديدة في شخصيته .

وتستغل قيادات الجماعات المتطرفة هذه التحولات في هذه المرحلة لجذب العناصر المراهقة والشابة إلى نشاطها الظاهري في البداية ، ثم التطرف والتعصب في مرحلة ثانية ، ثم التورط في عمليات عنف ، وبذلك تفرض هذه القيادات هيمنتها وتحكم سيطرتها عليهم ، ضامنة - بذلك - الولاء والطاعة العمياء لهم ، وهي مدركة أنها إن استطاعت تحطيم عقول الشباب تمكنت من تحطيم المجتمع كله ، «لأن مستقبل الإنسانية يجد التعبير عن نفسه في الدعم الجازم الذي يقدمه الشباب للمجهود والتعاون داخل المجتمع الواحد ، والتعاون بين الشعوب» . وأهم المظاهر التي تستغل لدى هؤلاء الشباب التحولات النفسية المرتبطة بالتغيرات العضوية ما يجعل المراهق يشعر أنه أصبح راشدا ، مستقلا بشخصيته وتصرفه فيحاول إثبات وجوده الشخصي باتخاذ قرارات بمفرده ، وبالتعامل مع الراشدين دون وساطة . كما أن المراهق يشعر في هذه المرحلة باليأس والكآبة ، ويبحث تلقائيا

عن متنفس، فينجر إلى التمرد والعصيان وكثرة أحلام اليقظة، ويجد في الجانب الديني متنفسا، لكنه يقع ضحية من يستغل ظروفه، فيوجهه وجهة أخرى، خاصة إذا كانت الأسرة قد تخلت عن دورها في التربية وتوجيه المراهق الوجهة السليمة، وتحصينه فكريا. ومما زاد الطينة بلة في هذا الأمر، عدم فهم أغلبية الأسر لخصوصيات هذه المرحلة وخطورتها، وأهميتها على مستقبل الفرد والأمة، وإذا لم تضع المدرسة إستراتيجية التعامل مع هذه المرحلة ولم تكون الجوامع الملائم للتعامل معها يقع المراهق لقمة سائغة للانحراف فيرى بعض مظاهر الانحلال الخلقي، ويحكم من خلالها على المجتمع بالكفر والإلحاد.

وعندما يلج هؤلاء مرحلة الشباب تكون عقولهم قد شحنت بالكراهية لكل من يخالفهم الرأي والمعتقد وأن السبيل الوحيد لإصلاح المجتمع هو محاربته بالقوة، ومعاملته بالعنف⁽¹⁾.

٤. ٨. تحليل عام لدوافع العنف وأسبابه

إن ظاهرة العنف لها أسبابها ودوافعها يتحتم علينا تحديدها بشكل واضح للوصول إلى حصرها وتمييزها عن باقي الظواهر كالتطرف والتعصب والإرهاب.

وكتوضيح منهجي أولي يجب ذكر مايلي:

١- أن العنف ظاهرة مركبة متعددة المتغيرات، ولا يمكن تفسيرها بمتغير أو عامل واحد فقط.

(1) <http://www.dettlemcen.edu.dz/paix> . محصن في سبتمبر ٢٠٠٣م.

٢- يجب التمييز بين الأسباب المباشرة والموقفية الآنية التي تفجر أعمال العنف ، وتلك العوامل غير المباشرة أو الكامنة التي تقف خلفها .

فالأولى تعد^(١) بمثابة المناسبات والشرارات ولكنها ليست الأسباب والعوامل البنائية الكامنة التي تولد الظاهرة . فقيام حكومة ما برفع أسعار بعض السلع -مثلا- يسبب عنفا جماهيريا ، فهو لا يعد السبب الرئيس للعنف حيث يرتبط غالبا بوجود أزمة تنمية تتمثل بعض أبعادها الاقتصادية في موجات التضخم والبطالة والعجز في ميزان المدفوعات والديون .

٣- يمكن القول إنه توجد عوامل جوهرية أو مركزية تؤدي إلى أعمال العنف بينما يأتي تأثير العوامل الأخرى في مرتبة تالية .

ويمكننا تحيد الأسباب الفكرية الكامنة وراء ظاهرة العنف كمايلي :

٤ . ٨ . ١ . الثنائية الفكرية

حسب موقع المكتبة الفكرية فإن الثنائية الفكرية تتمثل في رؤية الواقع محصورا بين دفتي الحق والباطل ، أو الصواب والانحراف لكافة الخصوم وهي أبرز أسباب نشوء العنف . ويسمى العنف الفكري بالتعصب والتزمت وفي لسان العرب لابن منظور يقول : تعصب الرجل أي دعا قومه إلى نصرته والتألب معه على من يناوئه سواء أكان ظالما أم مظلوما . ويعرف روجيه جارودي التزمت بأنه :

(1) <http://www.14mason.com/maktaba-freia/book01/3.html>.

فحص في ١٣ ديسمبر ٢٠٠٢

إقامة مطابقة بين الإيمان الديني أو السياسي من جهة ، وبين الصبغة الثقافية والمؤسسية التي تلبسها في لحظة من لحظات الماضي من جهة أخرى . ويضيف «إن التزمت يعني إيقاف عجلة الحياة والتطور والاعتقاد بأنني كمسيحي مثلاً أوكيهودي امتلك الحقيقة المطلقة دون غيري»^(١) .

ويقول د . علي الدين هلال في ندوة جامعة القاهرة حول التطرف الفكري «إن التطرف يبدأ بالعقل ثم ينتقل إلى السلوك» . ويضيف : إنها ظاهرة عالمية تتسم بمجموعة من السمات المشتركة أهمها توهم احتكار الحقيقة والتفكير القطعي ورفض الاختلاف والتعددية ، واستخدام الألفاظ والمصطلحات السياسية الغليظة كالحيانة والكفر والفسوق . . . الخ ، وعدم التسامح .

ويذكر د . سمير نعمي أحمد : إن التطرف ليس كما يشاع بأنه خروج عن المألوف فكل الأديان السماوية كانت خروجاً عن ما ألفه الناس ، بل إنه مرادف للكلمة الإنجليزية dogmatisme التي تعني الانغلاق العقلي والعقائدي والجمود .

ويضيف الباحث ، إن معتقد المتطرف يقوم على مجموعة من المؤشرات يذكرها في :

- أن المعتقد صادق مطلقاً وأبدياً .
- يصلح لكل زمان ومكان .
- لا مجال لمناقشته ولا للبحث عن أدلة تؤكده أو تنفيه .
- المعرفة كلها بمختلف قضايا الكون لا تستمد إلا من خلال هذا المعتقد دون غيره .

(١) روجيه جارودي ، الحركات الأصولية بين التزمت والاعتدال - ورد في موقع الانترنت السابق نفسه .

- إدانة كل اختلاف عن المعتقد .

- الاستعداد لمواجهة الاختلاف في الرأي أوحى التفسير بالعنف .

- فرض المعتقد على الآخرين ولوبالقوة^(١) .

وقد أثبت التحليل النفسي أن الثنائية الفكرية تقلص الحقل الذهني وتسهم في هبوط الاهتمامات من خلال الازدراء واللامبالاة تجاه كل ما لا يكون غرضاً من أغراض هواه وحماسه ، ويقين لا يتزعزع في صواب فكره ما يدفع إلى إسقاط العدوانية على الآخر وممارسة أفعال ضد المحيط تقود إلى علاقة سادية مع هذا المحيط .

ولا شك أن النظرة الثنائية نابعة من حالة أن هناك حدوداً واضحة تفصل بين الذات والموضوع ، والذات لا بد أن تدافع عن وجودها بأن تعلن صوابها وخطأ الآخر وعن

ذلك الوجود باستماتة ولا ترى إمكانية أن يكون الوجود حقاً للطرفين ، ولكن هذا المنظور تبدو خطورته عندما تبدأ السلوكيات والمواقف بالازدواجية والغموض وعندها تتولد ظاهرة التطرف والتعصب والعنف والتشدد .

٤ . ٨ . ٢ تأثير البيئة

إن ظاهرة تمثل الفرد الإيجابي للعنف ترجع - فيما ترجع إليه - إلى انهيار المثل والقيم في العقل قبل السلوك . كما أن البيئة السوسيو-اقتصادية تؤدي دوراً مهماً في مدى نشوء تطور وضمور الظاهرة . فهناك نوع من العلاقة

(١) محمد الرميحي ، مجلة العربي العدد ٣٣٢ سبتمبر ١٩٩٥م ورد في موقع الانترنت السابق نفسه .

العكسية بين العنف والظروف الاقتصادية ، فكلما انهارت الأوضاع الاقتصادية ارتفع العنف والعكس شبه صحيح . كما أن اكبر فئة مجتمعية تقترب إلى ممارسة العنف والتوجيه إليه وتمثله إيجابيا هي فئة المراهقين . ويذهب د. حسنين إبراهيم^(١) إلى تفسير ذلك ، باعتبار أنها فئة أكثر حساسية إزاء المشكلات الاجتماعية والاقتصادية ، وأكثر استعدادا للاستجابة العنيفة . وتشكل بعض مظاهر الأزمة المجتمعية التي تعانيها المجتمعات العربية ، مثل أزمة الهوية وغياب القدرة السلوكية ، واهتزاز القيم والمعايير ، وتزعزع الثقة في النظم وتزايد الإحساس بالفراغ الفكري والثقافي ، أهم العوامل المؤدية للعنف .

وحسب الدكتور حسنين توفيق - دائما - فإن أحد بواغث العنف التعبئة الاجتماعية ، التي تتمثل في مجموعة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية التي تحدث في البلدان التي يتم على إثرها هدم بعض جوانب المجتمع القديم وبناء مجتمع جديد وما يتضمنه من تغيرات وتوترات قيمية وسلوكية واقتصادية واجتماعية تنجم عن زيادة الحراك الجغرافي والحراك الاجتماعي والمهني لقطاعات واسعة من المواطنين ، هذا إلى جانب زيادة تعرضهم للمؤثرات الحديثة كأجهزة الإعلام وخلافها واحتكاكهم بها ويمكن أن تكون عملية التعبئة الاجتماعية نتيجة تراكم عوامل داخلية تسهم - بدرجة أو بأخرى - في خلق حالة الانبعاث الداخلي وتدفع نحو التغير . وقد تكون عوامل خارجية متمثلة في الاستعمار والتجارة والاحتكاك الثقافي والحضاري .

(١) إبراهيم حسنين توفيق ، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت ، ١٩٩٢ . ورد في موقع الانترنت www.14mason.com فحص في ١٣ أبريل .

وهذا على مستوى النسق المجتمعي ككل ، أما على المستوى الفردي فإننا نلاحظ أن عملية التغيير تتم على مستويين ، مستوى فردي ذاتي ومستوى اجتماعي يتأتى عبر الاحتكاك مع الفضاء الاجتماعي ككل .
إن التفاوت الاجتماعي^(١) يترتب عليه فقر وسوء تغذية وارتفاع معدلات الوفاة مقارنة بالمواليد وتفاوت شاسع في صورة المواصلات والأنظمة والمعلومات ما يشكل عنفا هيكليا تتحقق آثاره بطريقة غير مباشرة .
وبشكل عام هناك عوامل مكملة للعوامل التي برزت معنا من خلال هذا الفصل يمكننا ذكرها في :

١- الأسباب الخاصة بالرفاق :

أ- رفاق السوء .

ب- النزعة إلى السيطرة على الغير .

ج- الشعور بالفشل في مسابقة الرفاق .

٢- الأسباب الخاصة بالمدرسين :

أ- غياب القدوة الحسنة .

ب- عدم الاهتمام بمشكلات التلاميذ .

ج- غياب التوجيه والإرشاد من قبل المدرسين .

د- ضعف الثقة في المدرسين .

هـ- ممارسة اللوم المستمر من قبل المدرسين .

٣- الأسباب الخاصة بمجتمع المدرسة :

أ - ضعف اللوائح المدرسية .

ب - عدم كفاية الأنشطة المدرسية .

(١) المرجع السابق نفسه .

جـ- زيادة كثافة الأفواج الدراسية .

٤ - العوامل السياسية :

أ - عدم إيلاء الاهتمام الكافي لقضايا العنف الأسري .

ب - قدسية الأسرة والتستر على الانتهاكات الأسرية واعتبارها شأناً خاصاً خارج نطاق تدخل الدولة .

٥ - وسائل الإعلام

أ - مظاهر العنف في البرامج التلفزيونية ، الكمبيوتر والألعاب الإلكترونية .

ب - انتشار حالات العنف في المجتمع عن طريق النمذجة أو التقليد .
إن ردود فعل الفرد الذي يشاهد العنف المصور تقوم على أرضية ثقافية عرضية معقدة قوامها مجموعة مركبة من العوامل الأسرية والشخصية والبيئية المختلفة . والتأثير الإيجابي للبيت وتأثير جماعة اللعب قد يشكل أحيانا درعاً واقياً ضد سلبات مشاهدة العنف التلفزيوني . كما أن لوسائل الإعلام دوراً مهماً في قضية العنف ضد الأطفال ، فقد تقوم من جهة بتأجيج هذه الظاهرة وتعميقها ، كما أنها من جهة أخرى قد تسم في الحد من إنهاء خطرها على الأطفال خاصة . وحسب د . نبيل الشريف^(١) مع العنف على أنه حدث عادي ، ونزع الحساسية تجاه العنف من قلوبهم وعقولهم وذلك من خلال إعطاء جرعات زائدة ومتكررة من العنف ، عرض مشاهد الضرب والتعذيب الوحشي على شاشة التلفزيون سواء أكان ذلك على أفراد الأسرة أم أفراد المجتمع لكل .

(١) نبيل الشريف ، دور وسائل الإعلام في الحد من العنف ضد الأطفال . مؤتمر نحو بيئة خالية من العنف ضد الأطفال . عمان ، الأردن من ١٤ / ٠٤ إلى ٢٠ / ٠٤ / ٢٠٠١ . ورد في موقع :

<http://www.amanjordan.org/conferences/vaciaw/vaciaw21.htm>

هناك أسباب مرتبطة بعوامل الخطورة الخاصة بالعنف تتمثل في :

١ - عوامل الخطورة المرتبطة بالمسيء :

أ - قد يكون المسيء في الغالب شخصا قد أسىء إليه جسديا ،

عاطفيا ، أو قد يكون قد عانى من الإهمال وهو طفل .

ب - وجود عوامل كامنة قد تطلقها ظروف محددة وتزيد من خطورة

الإساءة .

٢ - عوامل الخطورة المرتبطة بالمساء إليه :

أ - بعض صفات الأطفال الجسدية والعاطفية قد تقلل من حصانتهم

للإساءة اعتمادا على تفاعل هذه الصفات مع عوامل الخطورة

لدى الوالدين .

ب - الإعاقة ، المرض المزمن والعزلة . . . الخ .

٣ - عوامل الخطورة المرتبطة بالعائلة : بعض العائلات لها صفات محددة

تزيد من احتمال الإساءة فيها من بينها ، النزاعات الزوجية ،

الضغوط المالية والوظيفة والانعزال .

٤ - عوامل الخطورة المرتبطة بالمحيط : تنتشر الإساءة في بعض المجتمعات

أكثر من غيرها ، وما يعد في مجتمع ما إساءة ليس كذلك في مجتمع

آخر (مفهوم العقاب الجسدي ، القيم) .

من خلال عرض أهم أفكار هذا الفصل نستخلص مايلي :

١ - للعنف عديد من العوامل تتآزر وتتعاون فيما بينها ضمن أبعاد

وراثية ، اجتماعية نفسية واقتصادية .

٢ - كما أن لظاهرة العنف آثارا على التلميذ وعلى المجتمع ككل ، وهذا

ما حاولنا أن نتيبنه من خلال هذا الفصل .

الفصل الخامس

الدراسات السابقة

٥. الدراسات السابقة

تمهيد

تمثل الدراسات السابقة إرثاً نظرياً مهماً ووظيفياً لبناء البحث السوسيولوجي بناءً علمياً ومنهجياً. لذلك قمنا بمجرد لأهم الدراسات التي تناولت موضوع بحثنا مبيينين أهم محاورها وربطها بمجالات بحثنا. وقد قسمناها إلى وحدات تضمنت دراسات جزائرية، عربية وأجنبية.

٥. ١. الدراسات الجزائرية

٥. ١. ١. الدراسة الأولى

في دراسة حول المناطق السكنية الحضرية الجديدة والتمهيش الاجتماعي عند الشباب^(١)، قامت كل من رواق عبلة وبحري نوفل ببحث ميداني تم في سنة ٢٠٠٠ في أربع من أهم مدن الشرق الجزائري. ولقد طبقا استمارة بحثية طرحت على ٣٦٨ شاباً تتراوح أعمارهم بين ١٣ و ٢٣ سنة، إضافة لمقابلات مع ١٠ مراهقين من العينة الأصلية. الهدف من هذه الدراسة- حسب الباحثين- هو الكشف عن التهميش المكاني والتمهيش الاجتماعي من ناحية العلاقة بينهما.

تم تحديد مفهوم التهميش الاجتماعي باعتباره كل شكل من السلوك

(1) Rouag Abba et Bahri Noufel : Les Z.H.U.N et la marginalité sociale chez les jeunes : in cahiers du L.A.P.S.I, revue du laboratoire d'analyse des processus sociaux et institutionnels. 2000.constantine pp(43-49).

الذي يتعد عن المعايير الاجتماعية المقبولة ، وهذا ما يساير تعريف الانحراف . أما الأهداف الجزئية للبحث فقد تمثلت في تبيان أن :

١ - الشباب لا يستطيعون أن يشكلوا فضاء خاصا داخل سكنهم على اعتبار أنه فضاء خاص بالنساء ، فهم - إذ ذاك - يطردون إلى خارج المنزل .

٢ - امتلاك مجال خاص خارج المنزل يمكن الشباب من تكوين هوية وفردانية ضمن جماعة مرجعية .

٣ - هذا الامتلاك للمكان الخارجي يتم جماعيا ، ويمر حتما عن طريق العنف واستخدام السلوكات المنحرفة في مرحلة حساسة تتمثل في المراهقة .

يمكننا أن نعرض أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة المهمة ضمن هذا الجدول :

عنوان السؤال	نعم بـ %	لا بـ %
١ - المتدربون	١٥٤ : ٤٢	٢١٣ : ٥٨
٢ - وجود مشكلة عائلية	١٠٦ : ٢٨,٨٨	٢٦١ : ٧١,١١
٣ - مسكن واسع	١٦٦ : ٤٥,٢٣	٢٠١ : ٥٤,٧٦
٤ - مسكن مريح	٢١٥ : ٥٨,٥٨	١٥٢ : ٤١,٤١
٥ - وجود مكان لكل فرد في العائلة	١٧٩ : ٤٨,٧٧	١٨٨ : ٥١,٢٢
٦ - البقاء في البيت لوقت طويل	٥٥ : ١٤,٩٨	٣١٢ : ٥١,٢٢
٧ - الرجوع مبكرا للبيت	١٢٢ : ٣٣,٢٤	٢٣٥ : ٦٤,٠٣
٨ - الشعور بالراحة في البيت	١٣٧ : ٣٧,٣٢	٢٣٠ : ٦٢,٦٧
٩ - الشعور بالضجر في البيت	٢٥٠ : ٦٨,١١	١١٧ : ٣١,٨٨
١٠ - قضاء وقت خارج المنزل لتقص المكان بداخله	١٣٧ : ٣٧,٣٢	٢٣٠ : ٦٢,٦٧

عنوان السؤال	نعم %	لا %
١١ - عراك مستمر داخل البيت	٢٣٣ : ٦٨ , ٦٣	١٣٤ : ٦١ , ٣٦
١٢ - اتصال جيد مع أفراد العائلة	٢١٥ : ٥٨ , ٥٨	١٥٢ : ٤١ , ٤١
١٣ - عائلة تتكفل بكل الحاجات	١١٦ : ٦٠ , ٣١	٢٥١ : ٣٩ , ٦٨
١٤ - الانتماء لعصابة	٢٧٣ : ٣٨ , ٧٤	٩٤ : ٦١ , ٢٥
١٥ - البقاء في نفس المكان دائما خارج البيت	١٥٨ : ٠٥ , ٤٣	٢٠٩ : ٧٤ , ٥٦
١٦ - البقاء في الحي	٢٣٤ : ٧٦ , ٦٣	١٣٣ : ٢٣ , ٣٦
١٧ - الشعور بالراحة في الحي	٢٢١ : ٢١ , ٦٠	١٤٦ : ٧٨ , ٣٩
١٨ - القبول بوجود غرباء في الحي	١٨٤ : ١٣ , ٥٠	١٨٣ : ٨٦ , ٤٩
١٩ - العراك مع الغرباء	١٠٩ : ٧٠ , ٢٩	٢٥٨ : ٢٩ , ٧٠
٢٠ - التعرض لاستدعاء سابق لطلب تحقيق من طرف الشرطة	١٠٧ : ١٥ , ٢٩	٢٦٠ : ٨٤ , ٧٠
٢١ - القيام بسلوكات مخالفة للقانون	١٥٥ : ٢٣ , ٤٢	٢١٢ : ٧٦ , ٥٧
٢٢ - القيام بإفساد السيارات	٩٢ : ٠٦ , ٢٥	٢٧٥ : ٩٣ , ٧٤
٢٣ - القيام بسرقات	١٥٨ : ٠٥ , ٤٣	٢٠٩ : ٩٤ , ٥٦
٢٤ - القيام باعتداءات	٧٦ : ٧٠ , ٢٠	٢٩١ : ٢٩ , ٧٩
٢٥ - القيام باعتداءات على المنازل	٧٥ : ٤٣ , ٢٠	٢٩٢ : ٥٦ , ٧٩
٢٦ - وجود من الأصدقاء من يستهلك المخدرات	١٨١ : ٣١ , ٤٩	١٨٦ : ٦٨ , ٥٠
٢٧ - الأمل في الحصول مستقبلا على مكانة داخل المجتمع	٢٩٦ : ٦٥ , ٨٠	٧١ : ٣٤ , ١٩

هذه النتائج بينت ماييلي :

- ١ - عدد كبير من الشباب يقدرون سلبيا الفضاء المتوفر في منازلهم ويمضون وقتا قصيرا بداخله .
- ٢ - نصف العينة غير متمدرسة ، حتى بالنسبة للمراهقين الذين مازالوا في سن الدراسة .
- ٣ - ٧٥٪ من الشباب يتمتعون لعصابة موجودة على مستوى الحي .

- ٤ - الدفاع عن المجال الخارجي ضد الغرباء يتم عن طريق العنف .
- ٥ - تقريبا نصف العينة ارتكبت أفعالا مخالفة للقانون .
- ٦ - الوضعية السوسيو-اقتصادية تشكل عاملا مشجعا لظهور التهميش الاجتماعي في بعض الحالات حددها الباحثان في:
 - أ - عندما يكون سن المراهق جد مرتفع (فوق الـ ١٦ سنة) .
 - ب - عندما تتميز الأسرة بالتسلط ، وعندما لا يكون هناك نوع من التكفل وغياب القيم والمعايير العائلية ، بمعنى آخر عندما تكون هناك نوع من الأنومية العائلية .
- ٧ - المدرسة لم تستطع الوصول إلى تنشئة كل التلاميذ ، حيث إنها لم تتمكن من جعلهم يستبطنون قيم المجتمع . والدليل على ذلك أن عدداً معتبراً منهم يبدؤون في الدخول لعملية التهميش مع خروجهم من المدرسة ، وحتى وهم فيها .
- ٨ - هناك مجموعة من العوامل الراجعة للأسرة تسهم في دفع الشباب نحو تبني سلوك العنف والجنوح ، عددها الباحثان في:
 - أ - النماذج الاتصالية السلبية من خلال نقص الاتصال العائلي .
 - ب - ضعف العلاقة بين الآباء -الأطفال .
 - ج - ارتفاع التسلط الأبوي .
 - د - غياب النماذج والقيم التقليدية داخل الأسرة الجزائرية يشجع توفر شروط الشعور بالأمن والعزلة الاجتماعية ، وهي شروط مفضلة لظهور الاتجاه نحو العنف وتبني السلوكات المنحرفة لدى الشباب .
- ٩ - تظهر العصابة كظاهرة تتشكل في وقت مبكر ، خاصة عند الشباب الذين يعيشون في ظروف سيئة .

١٠. الشباب لا يتوفر على فضاء خاص إلا بشكل استثنائي داخل منزله .

١١. ٨٥٪ من الشباب يمضون معظم وقتهم خارج بيوتهم ، ونسبة جد

مرتفعة منهم ترجع للبيت في وقت متأخر في الليل . ٦٠٪ من العينة

ييقون في أحيائهم ، فقط الكبار يتعدون عنها . أكثر من ٤٠٪ ييقون

في نفس المكان في أحيائهم ، ١٨٤ من الشباب - ٧٨٪ من العينة -

من الذين ييقون في الحي لا يقبلون بالغرباء في أحيائهم و ١٠٩

مستعدون للعراك معهم . وهو ما يمثل ٤٦٪ من الذين ييقون في

الحي و ٦٨٪ من الذين ييقون في نفس المكان .

هذه النتائج تبين لنا بشكل عام أهمية تأثير الظروف الاجتماعية -

الاقتصادية ، والتعليمية في نشوء ظاهرة العنف عند الشباب والمراهقين .

٥. ١. ٢. الدراسة الثانية

بينت الدراسات أن هناك علاقة ترابطية بين الإخفاق المدرسي واتباع

التلميذ لسلوك العنف والانحراف . ولمحاولة التعرف على هذه العلاقة

سنحاول استعراض أهم مظاهر الإخفاق والخلل اللذين يصيبان النسق

التربوي الجزائري .

١ - مظاهر الإخفاق المدرسي

قام فريد بوبكر^(١) بدراسة حول أسباب الإخفاق المدرسي في مدارس

مدينة قسنطينة ، الهدف منها تحديد الأسباب البيداغوجية لهذا الإخفاق من

نظرة المعلمين .

(1) Farid Boubekeur: L'échec scolaire dans le système éducatif algérien. Université Mentouri Constantine et le centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle-23 janvier 2001-pp(07-29).

من أجل تحقيق أهداف دراسته قام الباحث باستجواب ١١٤ معلماً يدرسون في عشر مدارس أساسية في مدينة قسنطينة .

وقد كانت النتائج المحصول عليها محددة في :

١ - أول عامل بيداغوجي للإخفاق هو حجم القسم (الفوج التربوي)

الذي يتعدى المقاييس المعمول بها . وكانت إجابات الأساتذة محددة

بـ ٣٧٪ في هذه النقطة، ويعد الأساتذة أنهم لا يستطيعون - مع هذا

العدد - القيام بمتابعة «مشخصة» لتطور كل تلميذ . ومن ثم لا

يستطيعون أن يبذلوا مجهوداً مع التلاميذ المتخلفين دراسياً .

٢ - العامل البيداغوجي الثاني - والمتكرر بشكل كبير - هو الانتقال من

قسم إلى آخر دون أن يتمكن التلميذ من التحكم في المعارف المحددة

له .

٣ - العامل البيداغوجي الثالث هو مضمون التعليم . فحسب المعلمين

المستجوبين فإن أهداف المدرسة محددة بشكل سيء وغير

منظمة . وهو ما يعد - حسبهم - من العوامل الرئيسية للإخفاق

المدرسي . ويرى أفراد العينة أن الأسباب في هذا المجال محددة

في : البرامج المكشفة (٥٨٪) والمواد الكثيرة (٥٦٪) ، البرامج

الصعبة الخاصة بكل مادة مقارنة بمستوى التلاميذ (٤٤٪) ، كما أنها

غير متماشية مع الحجم الساعي (٣٨٪) هذه العوامل كلها تشكل

عوامل أساسية في الإخفاق المدرسي .

إلى جانب هذه العوامل فإن الأساتذة يرجعون جزءاً من الإخفاق

المدرسي لعملمهم السيئ (ولوبشكل نسبي) : وحسب إجاباتهم فإن ذلك

يرجع إلى عدم تشجيعهم (٤٧٪) ضعف الضمير المهني عند البعض

(٣١٪) ، المشاكل الاجتماعية (٤٧٪) والنفسية (٣٢٪) التي يعانون منها .

ويحدد الباحث العوامل العشرة الأولى للإخفاق المدرسي في جدول
نقله عنه كما يلي :

الجدول رقم (٧) يوضح العوامل العشرة الأولى للإخفاق المدرسي

٢	الاقتراح	العدد	النسبة
١ - كثافة الأقسام		٨٣	٧٣%
٢ - الانتقال الآلي		٧٥	٦٧%
٣ - كثافة البرامج		٦٦	٥٨%
٤ - مواد كثيرة		٦٣	٥٦%
٥ - المشاكل الاجتماعية للأستاذ		٥٣	٤٧%
٦ - نقص الوسائل الثقافية والفنية في المدارس		٥١	٤٥%
٧ - صعوبة في البرامج		٥٠	٤٤%
٨ - عدم صلاحية السكن العائلي		٤٩	٤٣%
٩ - عدم الاهتمام العائلي للأولياء		٤٨	٤٢%
١٠ - الجو العائلي السيئ		٤٦	٤٠%

٢ - الأسباب البيداغوجية للإخفاق المدرسي : دراسة العائلات

في إطار البحث حول التمثلات الاجتماعية للمدرسة الجزئية ، أجرى
الباحث دراسة على الأولياء تضمنت تمثلاتهم حول أسباب الإخفاق المدرسي
لأبنائهم وقد كانت الأسباب حسب الجنس والوضعية الاجتماعية كما يلي :

الأسباب الأسرية	الأسباب الاجتماعية	الأسباب المؤسساتية	الأسباب السيكولوجية
٢١٪	١٦٪	٤٧٪	١٦٪

يختلف التمثيل للإخفاق المدرسي بين الآباء والأمهات فبالنسبة للآب فهو ذو طابع مؤسستي وبالنسبة للأمهات فهو طابع أبوي .

٥. ١. ٣. الدراسة الثالثة

حسب تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي^(١) المقدم في الفترة بين ١٤ و ١٦ أكتوبر ١٩٩٥ فإن تقييم النسق التربوي يوضح ما يلي :
اقل من ٣٠٪ من تلاميذ السنة التاسعة أساسي يتمكنون من النجاح في امتحان شهادة التعليم الأساسي . النجاح في البكالوريا لم يتوقف عند الانخفاض ، فقد انتقل من ٧٠٪ في نهاية الستينيات إلى ١٥٪ في دورة جوان ١٩٩٣ . اكثر من ٥٠٠,٠٠٠ شاب يخرجون سنويا من المدرسة والثانوية بدون أي تأهيل للحياة النشطة .

أقل من ١٥ تلميذ أسجل في السنة الأولى للتعليم الأساسي يصل إلى القسم النهائي في التعليم الثانوي بالرغم من الإجراءات الخاصة بالانتقال شبه الآلي من قسم إلى آخر ومن طور إلى آخر . أما فيما يخص تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي حول التنمية البشرية للعام^(٢) ١٩٩٨ فإنه يؤكد ما يلي :

بلغ عدد التلاميذ المتسربين في التعليم الأساسي في سنة ١٩٩٧ م : ٣٦٠,٣٠٠ تلميذ ٦٪ من التلاميذ المتدربين ، ويضاف إلى هذا الرقم

(1) Conseil national économique et social : Rapport national sur le Développement humain, MAI 1999. IN www.cnes.dz

فحص في ١٥ أوت ٢٠٠٣

(2) Conseil national économique et social : Commission population et Besoins sociaux : Rapport sur le système éducatif, actes de la quatrième session ordinaire de l'assemblée plénière du 11 au 15 octobre 1995. www.cnes.dz

فحص في ١٥ أوت ٢٠٠٣

إعداد التلاميذ المتخلفين طوعياً والمقصين من التعليم الثانوي والتي تقترب إلى ١٧٤,٠٠٠ تلميذ أي بنسبة ٣٠,٢٠٪ من التلاميذ المسجلين. في المجموع سيكون العدد الإجمالي ٥٣٤,٠٠٠ تلميذ تخلوا عن النسق التعليمي ومنهم الثلث من التلاميذ الذين طردوا قبل نهاية السنة النهائية من التعليم الأساسي.

كما يصنف التقرير ما يلي:

بشكل عام فإن نسبة التسرب من التعليم الأساسي إلى التعليم العالي هي في حدود الـ ٩٥٪، وهذا يعني أن من بين ١٠٠ تلميذ يدخلون إلى السنوات الأولى للتعليم الأساسي، ٨٧ تلميذاً فقط يصلون إلى السنة التاسعة من التعليم الأساسي، أي نسبة تبلغ ١٣٪. في هذا المستوى ٤٠٪ من التلاميذ يقبلون في التعليم الثانوي (السنة الأولى ثانوي) أي نسبة من التسرب المتراكمة في حدود ٦٠٪ / ٩ تلاميذ فقط ينجحون في البكالوريا ويتابعون دراستهم الجامعية أي نسبة من التسرب المتراكم تصل إلى ٩١٪. تحصلون على دبلوم التعليم العالي أي بنسبة ٩٥٪ من التسرب.

٤. ١. ٥ الدراسة الرابعة

حسب دراسة لأحد المختصين^(١) مبنية على تقص ميداني واستناداً إلى شهادات عدة جهات ذات صلة قانونية بمحاربة المخدرات فإن المصالح المختلفة حجزت ما لا يقل عن ٢٥ طناً من «الحشيش» و٥ كلغ من الكوكايين في سنة ١٩٩٩ فقط، وخلال السنة نفسها أوقفت المصالح الأمنية المختلفة ٥٣٠٠ شخصاً بتهمة حيازة أو المتاجرة بالمخدرات.

(١) محمد، ملتقى حول الإدمان والمراهقة، جريدة «الخبر» ٢٦ أبريل ٢٠٠٣، ص ١٢.

وحسب هذه الدراسة فإن استعمال المخدرات يكون في أغلب الحالات بسبب أعمال العنف أو الفقر أو التهميش وهوعمس شريحة الشباب أكثر من غيرهم . ومن ناحية الاستهلاك تسجل الدراسة الارتفاع المخيف لعدد مستهلكي المخدرات في الجزائر , فبعدما كان سن الاستهلاك قبل سنوات لا يقل عن ٢٥ سنة سجل في السنوات الماضية اقل من ذلك فهناك حالات لا يزيد عمر المستهلك فيها على ١٣ سنة خاصة في الأوساط المدرسية .

وفي هذا الصدد أفادت دراسة شملت ١٤ ثانوية بالعاصمة واستجوب فيها ٤٥٠ تلميذا أن ١٤ ٪ منهم اعترفوا بتعاطيهم المخدرات بانتظام وأن ٢٠ ٪ منهم يتعاطونها في مناسبات معينة , وفي إحصاء آخر ثبت أن بعض المدمنين بدأوا الإدمان منذ سن الخامسة عشرة وأن ٩ , ٦١ ٪ من الحالات هي للمدمنين يتراوح سنهم ما بين ١٨ و ٢٨ سنة و ٤ ٪ هم أقل من ١٨ سنة و ٢٧ ٪ ما بين ٢٩ و ٤٠ سنة , وفي سنة ١٩٩٦ بلغ عدد المدمنين من الشباب في الجزائر ٣٠٠ ألف شاب - حسب التقديرات - ليرتفع إلى ما يقارب نصف المليون في بداية الألفية الجديدة , وفي إطار متصل كشف البروفيسور بالعيد من خلال عرضه لنتائج دراسة قام بها بمستشفى الأمراض العقلية بالشرافة^(١) , تحت عنوان «المراهقون والإدمان» أن سن الإدمان على مختلف أنواع المخدرات عند المراهقين الجزائريين أصبح مبكرا جدا , حيث أكد ٥٠ ٪ من الشباب أنهم أدمنوا المخدرات قبل بلوغهم الـ ١٦ , كما أن ٦٠ ٪ من الشباب المدمن لا تتجاوز أعمارهم الـ ٢٦ , مضيفا أن ٧٣ ٪ من هؤلاء يمثلون المدارس والثانويات .

(١) ص - بورويلا , ٥٠ ٪ من الأطفال استهلكوا المخدرات في سن مبكرة , دراسة حول المراهقين بالجزائر , جريدة الخبر , الإثنين ١٤ يونية ٢٠٠٣ , ص ٢٤ .

ولقد تناولت دراسة أطلق عليها «المسح الجزائري لصحة الأسرة» - قام بها الديوان الوطني للإحصاءات بالتعاون مع وزارة الصحة وإصلاح المستشفيات - موضوع التسرب المدرسي والأمية وقد مست ١٧٦٧ شابا و١٥٠١ فتاة تراوحت أعمارهم بين ١٥ و ٢٩ سنة وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

يرجع سبب عدم متابعة الشباب لمسارهم الدراسي إلى الطرد الذي مس ١٦,٢ ٪ من الذكور و ٦ ٪ من البنات إلى جانب البعد عن مقر الدراسة وذلك ما أكدته نسبة ٢,٨ ٪ من الذكور المستجوبين و ٨,٨ ٪ من البنات .

ولقد بينت دراسة قامت بها السيدة قداد مديرة السكان بوزارة الصحة وإصلاح المستشفيات تحت عنوان «إشكالية الشباب الجزائري من أجل تطور وتقارب سكاني ، أن نسبة الشباب الذين أجزموا على تدخينهم لـ ٧ علب سجائر فما أكثر خلال أسبوع بلغت ٤,٢١ ٪ عند من تتراوح أعمارهم بين ٢٥ و ٢٩ سنة و ٨,٨ ٪ عند من هم بين ١٥ و ١٩ سنة .

في المقابل فإن واقع العنف في المؤسسات التربوية الجزائرية يتمظهر في سلوكات غير متكيفة مع اللوائح والتنظيمات المسيرة لعمل تلك المؤسسات . وهكذا فقد أحصى المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي^{(١)(*)} في آخر تقرير له ٢٣٠٠ حالة عنف معنوي و ٢٢٧٣ حالة عنف جسدي بين التلاميذ و ١٧٨٦ ضد الأساتذة خلال الفترة الممتدة ما بين ١٩٩٩ و ٢٠٠١ . ويعدد التقرير الأسباب التي ساعدت على ظهور هذا النوع من العنف في الظروف الاجتماعية المتدهورة التي يعمل فيها الأستاذ

(١) ص. بورويل و ز. شارف ، أساتذة عرضة «لعنف البراءة» ، جريدة الخبر ، السبت ١٠ مايو ٢٠٠٣ ، ص ١٣ .

من قلة الإمكانيات وكثرة التلاميذ داخل قاعة واحدة . كما انه يحاول إعطاء تفسير أولي للتمهيش والرفض الذي يعانيه التلميذ باطنياً، الأمر الذي يدفعه إلى الانتقام بطريقته الخاصة باللجوء إلى الاعتداء على أقرب مؤسسة ترمز للدولة أو ضد أول شخص يعمل تحت وصايتها والمتمثل في الأستاذ من جهة أخرى يشير بعض الأساتذة إلى أن ما يتعرضون له من إهانة - وحتى الضرب - على يد تلامذتهم يرجع إلى ما يعرفه المجتمع من عنف بمختلف أشكاله .

٥. ١. ٥ الدراسة الخامسة

دراسة استطلاعية لنا لمعرفة تمثيلات الأساتذة للعنف في المرحلة الثانوية قمنا بإعداد استبيان موجه لهم طبقناه في ثانوية مداوروش^(١) ولقد تمخضت النتائج على ما يأتي :

١ - يعتقد ٩٣ ، ٣٧٪ من الأساتذة - ضمن عينتنا - أن الإدارة متساهلة مع التلاميذ وفي المقابل فإن ٦٨ ، ٢٠٪ لا يرون ذلك ، أما ٤٤ ، ٣٪ فإنهم لا يدرون إن كانت الإدارة تقوم بذلك السلوك أم لا . يتضح من ذلك أن أكثر من ثلث العينة يؤكدون سلبية الإدارة في تعاملها مع التلاميذ ، وهذا ما يقود - حيثئذ - إلى تسبيهم وعدم انضباطهم .

٢ - ٦ ، ٦٢٪ من العينة يرون أن تجرؤ التلاميذ عليهم ناجم عن عدم

(١) ص . بورويل و ز . شارف ، أساتذة عرضة «لعنف البراءة» ، جريدة الخبر ، السبت ١٠ مايو ٢٠٠٣ ، ص ١٣ .

(*) هذه النتائج نابعة من استجواب عينة مكونة من ٢٩ أستاذاً ، للإطلاع على تفاصيل الدراسة انظر فصل الملاحق .

استخدام الضرب من طرف الإدارة والأساتذة وهذا ما يبرز مؤشرا قويا على النظرة السلبية التي يحملها الأساتذة عن قانون منع الضرب الذي تطبقه المؤسسات التربوية . وهو ما يطرح إشكالية تربوية مهمة تتمثل في حدود تطبيق العنف الجسدي على التلاميذ لردعهم وجعلهم يحترموا القوانين والمعايير المطبقة في المؤسسة .

٣- يؤكد ٦٩, ٥١ ٪ من الأساتذة عدم كفاية العقوبات الموجهة ضد التلاميذ سواء من طرفهم أو من طرف الإدارة . وهذا يعني أن ثلثي العينة يرون في زيادة العقوبات الجسدية والمعنوية ضد التلاميذ الكفالة الوحيدة لإخضاع هؤلاء للقوانين والضوابط العامة ، وفي نظرنا سيقود هذا التصور إلى بروز سلوكات عنيفة من طرف الأساتذة ضد التلاميذ وسلوكات مماثلة من هؤلاء على الأساتذة .

٤- لا يوافق ٧٢, ٤١ ٪ من الأساتذة على ضرب التلميذ كوسيلة للتحكم فالأساتذة يرون طريقة العقوبة النموذجية على تلميذ مشاغب غير متوافقة مع دورهم التربوي .

٥- يرجع زهاء نصف العينة سبب عدم استماعهم لمشاكل التلاميذ إلى ظروفهم المهنية في حين يرى ٦٨, ٢٠ ٪ أن ظروفهم المهنية لا تمنعهم من الاستماع لمشاكل تلاميذهم هذا يعني - بشكل عام - أن زهاء نصف العينة يعتقدون بالتأثير الكبير للظروف المهنية - ومن ثم الاقتصادية - على أدائهم التربوي . وهذا يتوافق مع التقرير الذي قدمه الكناس - والذي جاء معنا سابقا - حول العنف في المدارس .

٦- يعتقد ٣, ٣١ ٪ من الأساتذة أن العامل الأول الذي يجعلهم لا يتابعون التلميذ نفسيا هو عدم اهتمام الإدارة بهم ، هذا يعني أن ثلث

العينة يؤكدون الدور السلبي التي تقوم به الإدارة نحوهم مما جعل دورهم «النفساني» مغنيا ومستبعدا . وفي رأينا فإن عدم اهتمام الأستاذ النفسي بالتلميذ سيمنع التواصل التربوي بينهما ، ما قد يؤثر في الصورة التي يحملها التلميذ على الأستاذ التي سوف تنطبع بمظاهر سلبية وليست إيجابية .

٧- يرى ١٧ ، ٥٥ ٪ من العينة أن التلاميذ لا يهتمون بالدراسة إلى حد ما في المقابل فإن ٣١ ، ٣ ٪ يجزمون بعدم اهتمام التلاميذ بدراساتهم . وهذا يعني أن ثلث العينة يعتقدون بعدم وجود أي ميل عند التلاميذ لمتابعة دروسهم أو توجههم نحو النجاح ، وهذا ما يدل على التمثل - السلبي - الذي يفرضه الأساتذة لتلامذتهم مما سيؤثر - بدوره - على سلوكياتهم واتجاههم .

٨- يؤكد ٣٧ ، ٤١ ٪ من الأساتذة على أن تلامذتهم لا يحترمونها ، هذا يعني - وهو أمر ذو معنى - أن أكثر من ثلث العينة يعتقدون بعدم وجود احترام من تلامذتهم لشخصهم ويوافقهم في ذلك - إلى حد ما - ثلث آخر من العينة ، إن تصور الأستاذ لعدم احترام التلميذ له سيرهن سلوكه نحوه فيقوده إلى تصرف عنيف يتبعه التلميذ بدوره . هذه الدائرة المغلقة من العنف تؤثر في الطرفين وتجعل أحدهما ينظر إلى الآخر بنظرة غير إيجابية .

٩- يعتقد ١٧ ، ٥٥ ٪ من الأساتذة أن الأسرة مسؤولة عن تزايد العنف الملاحظ على التلاميذ في الثانوية ، هذا ما يؤكد الدور السلبي الذي تؤديه الأسرة تبعاً للمشاكل التي أصبحت تتعرض لها ، وهو ما يتفق مع ما جاء معنا في تقرير الكنائس حول وضعية الأسرة الجزائرية .

١٠- يرجع ٩٦ ، ٦٨ ٪ من الأساتذة (وهو ما يمثل ثلثي العينة) تزايد

عنف التلاميذ إلى الدور السلبي للإعلام من خلال تزايد عرض أفلام العنف على شاشة التلفزة أو من خلال عدم تقديمه لخصص تربوية تساهم في التقليل من العنف الذي يسود مجتمعنا ١٣ ، ٢٤٪ يرون أن للإعلام هذا الدور لكنه عامل ضمن مجموعة من العوامل الأخرى المؤثرة ، ٨٩ ، ٦٪ لا يرون أن الإعلام العامل المحدد في تزايد عنف تلاميذهم .

وبشكل عام فإن الإعلام - حسب الأساتذة - أثر سلباً في السلوك العنيف الذي يطبع تلاميذهم .

١١ - يؤكد ٥١ ، ٦٥٪ من الأساتذة أن عنف تلاميذهم المتزايد مرده إلى ظاهرة العنف التي تطبع المجتمع الجزائري .

١٢ - لم يؤكد ٠٦ ، ٦٢٪ من الأساتذة بشكل كلي بعض الدور الذي يؤديه في تشكيل العنف لدى تلاميذهم ، ما يمكن ملاحظته هنا ، أن معظم الأساتذة بقوا حذرين في الجزم بشأن دورهم المفترض في إنتاج ولو «بعضاً» من السلوكات العنيفة لتلاميذتهم ، وهذا أمر منطقي على اعتبار صعوبة التقييم السلبي للذات ، وبشكل عام فإن لسلوكات الأساتذة دوراً مشهوداً له في دفع التلاميذ للقيام بسلوكات عنيفة .

وإجمالاً فإن الأساتذة يشرحون وضع العنف في ثانوياتهم كما يلي :

أ - العنف يتزايد في الثانوية بشكل ملحوظ .

ب - الظروف النفسية التي يتعرض لها التلميذ هي المسؤولة عن عنفه .

ج - الظروف الاقتصادية التي تشهدها الأسرة الجزائرية تدعم العنف عند التلميذ .

- د- الإدارة تتساهل مع التلميذ ولا تردعه .
- هـ- لا يوجد عنف في الثانوية وإنما شغب (١٠٪ من الأساتذة).
- و- الأسرة تخلت عن دورها التربوي فهي- إذ ذاك - مسؤولة عن عنف أبنائها .
- ز- الأستاذ مسؤول عن عنف تلاميذه .
- ح- ضعف الضوابط الدينية أدى بالتلميذ إلى القيام بسلوكات عنيفة .
- ط- غياب الاختصاصي النفسي أسهم في تفاقم ظاهرة العنف .
- ولمعرفة تمثل الإدارة للعنف في الثانوية- على اعتبار أهمية دورها - قمنا بطرح استمارة على المؤطرين الإداريين تمثلت نتائجها فيما يأتي :
- أ - الرد على العنف الذي يمارسه بعض الأساتذة .
- ب - المشاكل المدرسية للتلاميذ تدفعهم للعنف .
- ج- المشاكل الأسرية هي السبب في عنف التلاميذ .
- د- ضعف تكوين الأساتذة .
- هـ- الرد على العنف الممارس من طرف الإدارة .
- و- المشاكل النفسية التي يعاني منها التلاميذ .
- ز- تساهل الإدارة .
- ح- الفقر .

هذه هي مجمل التمثلات التي يحملها الفريق الإداري عن العنف داخل ثانويته وأسبابه . لقد بين الأساتذة والمؤطرون- ومجموعة من الباحثين- الدور الذي تؤديه الأسرة الجزائية في تزايد عنف التلاميذ .

استنتاجات عامة :

من خلال ما جاء معنا يمكننا الخروج بالاستنتاجات التالية :
هناك العديد من الاختلافات الهيكلية والتنظيمية داخل النظام التربوي
الجزائري .

وهذه الوضعية تؤثر في تشكيل حالة من اللاتكيف الإيجابي مع الوسط
التربوي ، الذي قد يؤدي إلى نزوع التلاميذ لاستخدام العنف مع رموز النسق
التربوي ككل .

٥ . ٢ الدراسات العربية

٥ . ٢ . ١ الدراسة الأولى

قامت نوف بنت إبراهيم آل الشيخ^(١) بدراسة حول مدى تلاؤم قيم
برامج الأطفال التي يبثها التلفزيون مع قيم المنهج المدرسي .

وقد حددت أهداف بحثها فيما يلي :

- ١ - محاولة معرفة الدور الذي تؤديه كل من المناهج الدراسية والبرامج
التلفزيونية في تنشئة الطفل وإكسابه القيم ، ومدى التوافق بينهما .
- ٢ - تحديد الطابع الذي تتميز به هذه القيم (دينية - اجتماعية - وطنية) .

وقد اشتملت تساؤلات بحثها على :

(١) نوف بنت إبراهيم آل الشيخ ، الطفل و التلفزيون ، ازدواجية القيم و تناقضها .
مجلة المعرفة عدد ٣٢ - مارس ١٩٩٨ ورد في : <http://www.alnadwa.net/amoma/tvltv.htm> فحوص في ١٠ فبراير ٢٠٠٣ .

أ- هل هناك تباين بين طبيعة القيم الكامنة في المناهج الدراسية من ناحية وبين ما يعرض من برامج تلفزيونية للأطفال من ناحية أخرى؟

ب- ما مدى توفر القيم التي تنظم سلوكيات الطفل في البرامج التلفزيونية؟

ج- هل طريقة عرض القيم الكامنة في البرامج التلفزيونية أكثر جاذبية من طريقة عرضها في المناهج المدرسية؟

قامت الباحثة بتحليل مضمون كتابي القراءة للصفين الرابع والخامس وتحليل مضمون مجموعة المسلسلات الموجهة للأطفال .

وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج يمكن عرض أهمها كمايلي :
- اختلفت القدوة في كل من الكتاب المدرسي والمسلسلات . فالقدوة في المناهج كانت «المجاهد المسلم» أما في المسلسلات فقد كانت تركز على قيم لا ترتبط بالواقع الاجتماعي .

- تأكيد الكتاب المدرسي القيم المقبولة اجتماعيا ودينيا ، ولم يتعرض كثيرا للسمات السلبية في مقابل ذلك . وجدت الباحثة - فإن البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال تشتمل على كثير من السمات السلبية .

- موجّهات السلوك السلبية في المسلسلات زادت بشكل كبير على موجّهات السلوك السلبية في الكتاب المدرسي .

- احتوت المسلسلات على عدد كبير من الصّور والمشاهد التي تحتوي على العنف .

ما يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسة هو التناقض بين القيم المدرسية والقيم التلفزيونية ، فالأولى تعمل على ضبط سلوك «الطفل - التلميذ» في حين أن الثانية تعمل على استثارته بمشاهد العنف واللاتكيف مع القيم الاجتماعية .

٥. ٢. ٢. الدراسة الثانية

في دراسة قيمة للباحثين علي أسعد وطيفة وعبد الرحمن الأحمد حول «التعصب ماهية وانتشارا في الوطن العربي»^(١)، تم توضيح اتجاهات الطلاب نحو ظاهرة التعصب .

لقد كان السؤال المركزي للدراسة محددا في :

كيف ينظر الطلاب - أفراد العينة - إلى ظاهرة التعصب في الكويت والوطن العربي ؟ . وتفرع عنه سؤالان فرعيان حددهما في :

١ - هل يعاني المجتمع العربي - وفي دائرته المجتمع الكويتي - مظاهر تعصبية ؟ .

٢ - هل يدرك الشباب الجامعي مدى حضور هذا الخطر في دائرة مجتمعاتهم العربية ؟ .

ولقد صيغت أسئلة الدراسة كما يلي :

أ - ما آراء الطلبة ، أفراد العينة ، في مدى حضور التعصب بأشكاله المختلفة في المجتمع الكويتي ؟ .

(١) علي سعد وطيفة ، عبد الرحمن الأحمد ، التعصب ماهية وانتشارا في الوطن العربي ، عالم الفكر ، العدد ٣ ، المجلد ٣٠ ، يناير ، مارس ٢٠٠٢ . الكويت ، ص (٨٠ - ١٠٣) .

ب- ما آراء الطلبة ، أفراد العينة ، في مدى حضور التعصب بأشكاله المختلفة في المجتمع العربي ؟ .

ج- ما سلم أولويات حضور التعصب في الكويت والوطن العربي ؟ وهل هناك من وجهة للمقارنة بين الكويت والوطن العربي في هذا المستوى ؟ .

د- هل هناك من فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب ، فيما يتعلق بالأسئلة السابقة وفقاً لمتغيرات الجنس ، والجنسية ، والاختصاص الجامعي ، والسنة الجامعية والمستوى التعليمي للأبوين ، وطبيعة عمل الأم ، ومهنة الأب ؟ .

حدد الباحثان ميزات الأشخاص المتعصبين في انتشار الأحكام المسبقة عن الآخرين ، مصحوبة بسوء طوية عميقة وحقد شديد تجاههم ، وتعرف هذه الشخصيات بأنها شخصيات تعصبية تسلطية ، وتتميز بأنها كارهة ، وذات رؤية كونية عنيفة ، عدوانية ولديها تصور مثالي للسلطة وفكرها متجسد ، وتعود التصورات النمطية إلى تركيبة ثقافية يكتسبها الطفل من محيطه الاجتماعي خلال تنشئته المبكرة ، حيث يجرى أن تنسب صفات محددة إلى مختلف الفئات الاجتماعية والدينية مثل : الخيانة والغدر والإلحاد والمذلة والخسة .

يرى الباحثان أن من يتأمل بعمق في مناهج الحياة المدرسية في بعض البلدان العربية يجد أن هذه المناهج متشعبة بقيم العنف والدم والغدر والتاريخ العباسي والأموي الذي يدرس في المرحلة الإعدادية في بعض البلدان العربية يبرز الجانب الدموي في هذا التاريخ ، فرفض مفردات هذا المقرر لا يجدون في التاريخ العباسي غير القضايا الدرامية الدموية التي كانت تقع

بين الحكام وإخوانهم وأبنائهم في صراع مجنون دموي من أجل الوصول إلى الحكم والسلطة ، وهكذا تتم عملية غرس قيم الغدر والدم والعنف في نفوس الطلاب والأطفال في وقت مبكر من تاريخ نموهم النفسي والتربوي . ألم يكن لهذه التربية التي كانت قصراً على تلقين كل طفل خطبة بالارتداد السهل والسريع عن ممارسة التجربة الديمقراطية والفكر المصاحب لها .

يؤكد أفراد العينة - بصورة كبيرة - حضور التعصب بأنواعه المختلفة في الوطن العربي ، حيث تراوحت نسب الموافقة (موافق + موافق جداً) بين ٩٤ , ٧٪ فيما يتعلق بالتعصب الديني و ٨٨ , ٦٪ فيما يتعلق بالتعصب القبلي .

يعكس رأي الطلاب في التعصب ومدى حضوره في الحياة الاجتماعية تأثير عدد من المتغيرات التربوية والاجتماعية التي تكون الآراء والاتجاهات ، وهذا يعني أن وعي الأفراد بقضايا التعصب وإشكالياته مرهون بعدة عوامل مؤثرة ، ولا سيما التجارب الحياتية الاجتماعية الخاصة للأفراد ، ومستوى تعليمهم ، والبيئة التي يعيشون فيها ومصادر المعلومات والأجواء العامة التي تحيط بهم .

اختبار تأثير متغير الجنس ومدى تأثيره في آراء أفراد العينة ، فيما يخص التعصب في الكويت تم بناء جدول يشمل نتائج تحليل التباين البسيط لآراء أفراد العينة في التعصب ، ومدى حضوره وفقاً لمتغير الجنس الخاص بأفراد العينة .

واستنتج الباحثان ما يلي :

أن متغير الجنس لا يؤثر في تباين إجابات أفراد العينة في مدى انتشار ظواهر التعصب في المجتمع الكويتي ، وهذا يعني أن الفروق الملحوظة في إجابات الجنسين غير جوهرية .

وفيما يخص تأثير مستوى تعليم الأب فإن الباحثين يستنتجان - من خلال دراستهما - أن مستوى تعليم الأب لا يؤدي أي دور في تحديد اتجاه وآراء الطلاب نحو التعصب ودرجة انتشاره في المجتمع .

ويشكل التعصب بأشكاله المختلفة - كما يعلن طلاب الجامعة - واحدا من التحديات الاجتماعية الكبرى التي تواجه المجتمع في الكويت والوطن العربي .

٥ . ٣ . الدراسة الثالثة

وفي دراسة مجاورة لهذا البحث ، هناك دراسة ميدانية للدكتور عبد الرحمن محمد العيسوي^(١) حول الجنون والجريمة والإرهاب . لقد كانت استجابات المشاركين على سؤال حول تعريفهم وتصورهم للإرهاب في المجتمع (بالنسبة المثوية) متمثلة فيما يأتي :

(١) عبد الرحمن محمد العيسوي ، الجنون والجريمة والإرهاب ، الدار الجامعية بيروت ، لبنان ، ١٩٩٤ . ص ص (٢٦٧-٢٦٨) .

٨٠,٤٢٪	- أنه اعتداء على أرواح البشر ، و تدمير المجتمع الذي يأمرنا بالبعد عن التطرف .
٧٠,٣٦٪	- عملية إجرامية يقوم بها قلة من أفراد ، ليس لديهم أي مبدأ يهدف وضع البلاد في حالة قلق وتوتر دائم .
٧٠,٣٦٪	- الإرهاب هو كل الأعمال الإجرامية و غير المشروعة التي تدمر المنشآت ، و تؤثر في اقتصاد البلد .
٦٠,٣١٪	- الإرهاب هو عبارة عن مجموعات متطرفة تتخذ الدين ستار لها لارتكاب جرائم لا تمت إلى الدين بأية صلة .
٦٠,٣١٪	- عبارة عن بلبلة و عدم استقرار ، و خسارة مادية للدولة من ناحية السياسة والاقتصاد .
٥٠,٢٦٪	- الإرهاب هو من تحريض بعض الدول علينا لهدم نظام المجتمع - الإرهاب هو كل تصرف أو فعل أو قول يعارض أو يعادي قيم المجتمع و يؤثر في استقراره .
٥٠,٢٦٪	- الإرهاب نوع من التطرف و العنف بطريقة غير شرعية
٤٠,٢٦٪	- هو مجموعة من العمليات المنافية للمبادئ الإنسانية من قتل و حرق و تخريب .

وفي سؤال آخر حول الأسباب المؤدية للإرهاب في نظر المستجوبين فقد كانت كمايلي :

١١,٥٧٪	عدم الشعور بالانتماء للوطن
١٠,٥٢٪	التعصب في الدين
٦٠,٣١٪	عدم انتشار الوعي الديني
٦٠,٣١٪	الجهل و انتشاره في القرى
٤٠,٢١٪	أسباب سياسية كعدم وجود ديمقراطية كاملة

الفوضى والغلاء و الفقر	٢١, ٠٤ %
انتشار البطالة و ارتفاع الأسعار	٢١, ٠٤ %
قلة الدخل الاقتصادي للأسرة وعدم التدين الكامل وعدم استغلال وقت الفراغ بين الشباب	١٥, ٠٣ %
الفقر والتخلف	١٥, ٠٣ %
أسباب ثقافية كعدم وجود الوعي الكافي بين الأفراد	١٠, ٠٢ %
انتشار الجرائم العامة والعناصر المخربة	١٠, ٠٢ %
عدم الإلمام بقيم الدين	١٠, ٠٢ %
انتشار الجماعة المنحرفة التي تجذب الشباب	١٠, ٠٢ %
الأوضاع غير السليمة في المجتمع و البعد عن الدين الحنيف	١٠, ٠٢ %
أسباب اجتماعية كوجود فوارق كبيرة بين طبقات الشعب المختلفة	٥, ٠١ %
كثرة الفوضى والانحراف في الشباب	٥, ٠١ %
عدم اهتمام الدولة بفتة الشباب وهم يمثلون الغالبية العظمى في المجتمع	٥, ٠١ %

ضمن هذا الإطار فإن العينة حددت الاتجاهات التي حددها الشباب لمشكلة الإرهاب وأسبابه وعوامله . ولقد أثّرنا أن نعتمد على هذه الدراسة باعتبارها تقترب من المجتمع الجزائري من جهة وتقترب من ظاهرة العنف من جهة أخرى .

٥. ٢. ٤. الدراسة الرابعة

قام توفيق عبد المنعم توفيق^(١) بدراسة حول مكونات العملية في السلوك العدواني لدى عينات من طلاب المرحلتين الجامعية والثانوية في المجتمع

(١) توفيق عبد المنعم توفيق، المكونات العملية للسلوك العدواني لدى عينات من طلاب المرحلتين الجامعية والثانوية، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد ٣١، عدد ٠٢، الكويت، ص ص (٩٦-١٠٢) .

البحريني ولقد أبرز أهمية دراسته في اعتبارها الأولى التي تجرى في المجتمع البحريني على السلوك العدواني وقياسه . طرح الباحث مجموعة من الأسئلة المتضمنة في إشكاليته التي صاغها كالتالي :

- ١ - ما أبعاد السلوك العدواني لدى طلبة وطالبات جامعة البحرين ؟
- ٢ - ما أبعاد السلوك العدواني لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية ؟
- ٣ - هل هناك فروق بين الجنسين على أبعاد مقياس السلوك العدواني لدى عيتي الدراسة ؟ .

ولقد حاول الإجابة عن هذه التساؤلات ضمن الفرضيات التالية :
أ- توجد بنية عاملية للسلوك العدواني في شكل عوامل فرعية لدى عيتي المرحلتين الثانوية والجامعية ؟ .

ب- توجد فروق دالة إحصائية على أبعاد السلوك العدواني من حيث الجنس .

استخدم الباحث المنهج الوصفي باعتباره يتفق مع أغراض دراسته ، وخلص بعد تحليل البيانات إلى النتائج التالية :

- برزت أبعاد السلوك العدواني ، العدوان العام ، العداوة ، العدوان اللفظي ، الغضب ، العدائية العدوان البدني - اللفظي ، التهور .

- توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في مكونات السلوك العدواني لدى المرحلة الثانوية والجامعية .

٥. ٢. ٥ دراسات متنوعة

١ - قام عزت سيد إسماعيل بدراسة حول سيكولوجيا التطرف والإرهاب التي أجريت في المجتمع الكويتي عام ١٩٩٦ إلى استجلاء آراء عينة من المواطنين حول قضايا التطرف والتعصب . وقد أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت ٣٢٧ فردا من الراشدين ومن مستويات ثقافية متنوعة ومن مختلف شرائح المجتمع الكويتي .

ومن النتائج المهمة التي أفرزتها الدراسة :

أ - ٨١٪ من أفراد العينة يرون أن الرغبة في التدمير والقتل من دوافع المتطرفين والإرهابيين .

ب - ٦٤٪ يعتقدون أن المتطرف شخص مريض نفسيا .

ج - ٧٣٪ يرون أن المتطرفين ينساقون لقياداتهم دون تفكير .

د - ٥٨٪ يرون أن المتطرف يحمل عقلية قديمة بالية .

هـ - ٨٤٪ يرون أن الإسلام ليس بحاجة إلى التطرف والتعصب .

و - ٨٩٪ يرون أن التطرف والتعصب يتعارض مع الطبيعة السمحة للإسلام .

ز - ٧٦٪ منهم يرون أن التطرف الديني ظاهرة تتخفى وراء الدين .

٢ - دراسة قاسم الصراف حول المفاهيم التربوية المتعلقة بالتسامح في منهاج المرحلة الابتدائية هدف الباحث من دراسة استقصاء قيم التسامح في مناهج المرحلة الابتدائية بدولة الكويت عام ١٩٩٥ . وقد اعتمد الباحث منهج تحليل المضمون حيث شمل

التحليل مقررات اللغة العربية والتربية الإسلامية والمواد الاجتماعية، وتم استقصاء مفاهيم التسامح، والتعاون، والصداقة، والاحترام والود. وقد بينت الدراسة - في النهاية - أن قيم التسامح مازالت دون المستوى المطلوب لحضورها حيث جاءت في المرتبة الخامسة، بينما احتلت كلمة المحبة المرتبة الأولى تلتها الصداقة ثم التعاون ثم الود في المرتبة الرابعة.

٣- دراسة محمد حسن غانم حول رؤية عينة من المثقفين المصريين لظاهرة العنف. قام الباحث باستجواب مجموعة من المفكرين والمثقفين في المجتمع المصري واستطلاع اتجاهاتهم نحو هذه القضية. العينة التي اعتمد عليها مكون من أساتذة جامعيين ومفكرين وقادة أحزاب سياسية ومؤرخين وصحفيين، وكانت نتائج هذه الدراسة محددة في:

أ- أكد الباحثون أهمية التمييز المنهجي بين مفاهيم الإرهاب والعنف والتعصب والعدوان وتحديد محاور الاتصال والتجانس والانفصال بين هذه المفاهيم.

ب- ميز الباحثون بين نوعين من العنف: العنف المشروع الذي تمارسه السلطة والمؤسسات المجتمعية وبين العنف غير المشروع الذي تمارسه الجماعات الدينية والمنظمات والأحزاب.

ج- يرى أغلب المستفتين أن العنف في مصر لا يعود ولا يفسر بعوامل خارجية، بل يعبر عن الروح الداخلية للحياة الاجتماعية والسياسية في مصر. وهذا يعني أن العنف يولد في رحم المجتمع وبذلك يفسر بمنظومة من العوامل الداخلية لا الخارجية.

د- أكد المستفتون أهمية المشكلات الاجتماعية في توليد ظاهرة العنف
مثل : الارتفاع في الأسعار والتضخم والبطالة وغياب
الديمقراطية .

هـ- يرى المحوثن أن للتجربة الديمقراطية أهمية في إيجاد الحلول
للمشكلات الاجتماعية المزمنة في محاصرة ظاهرة العنف .

٣. ٥ دراسات غربية

١. ٣. ٥ الدراسة الأولى

قام الباحث روبر بالون Robert Ballon^(١) بدراسة شملت ٩٩١٩ تلميذاً
ثانوي في ٥٦ أكاديميات ، وعكزت حول استكشاف السلوكات المنحرفة
(العنف الجسدي واللفظي ، السرقة وإفساد الهياكل التربوية) ، من جهة
والسلوكات الخاصة باستهلاك المواد المحظورة (التبغ ، الكحول ، الأدوية
غير المرخصة والمخدرات) من جهة أخرى . وقد خرج بنتائج نستعرضها كما
يلي :

من بين التلاميذ الذين يحرصون بأنهم لم يهينوا على الإطلاق وإذا في
المؤسسة ، يوجد ٦٪ منهم قاموا بعمليات غير شرعية ، ١٢٪ منهم قاموا في
بعض الحالات بإهانة راشد ، و ٥٤٪ منهم قامت بتلك الإهانة بشكل متواتر .
إن استهلاك التبغ ، الكحول والمخدرات ليست سلوكات مستقلة عن
بعضها . فكلما أخذ التلميذ في استهلاك السجائر فإن خطر استهلاك
الكحول والمخدرات تكون كبيرة .

(1) Robert Ballon : Les conduites déviantes des lycéens et l'éducation in
www.cndp.fr/revueVe/118/ballion.htm la citoyenneté.

والإحصاءات التي يقدمها الباحث في هذا الشأن ذات دلالة قوية :
٨٪ من الذين لم يدخنوا على الإطلاق تناولوا (الحشيش) ، ٣٧٪ تناولوا
المخدر وهم فئة من التلاميذ دخنوا بشكل عرضي أما الذين دخنوا ١٠ سجائر
في اليوم فإنهم يمثلون ٥٦٪ من الذين استهلكوا المخدر وأخيرا نسبة ٦٩٪
بالنسبة للمدخنين بشكل كبير .

كما يظهر الباحث العلاقة بين تناول هذه الأشياء والسلوكات المنحرفة
الظاهرة عندهم .

فالفرد - حسبه - عندما يكون مستهلكا لهذه المواد يكون تحت خطر
الانحراف (ومن ثم العنف) .

فاستهلاك المواد السامة يمكن أن يشجع على القيام بهذه السلوكات ويتم
ذلك من خلال رفع العدوانية أو من خلال خلق الحالة التي تشجع على
الذهاب نحو الأفعال الضد اجتماعية (Actes antisociaux) . ويعد الباحث
في دراسته أن من بين التلاميذ الذين لم يتناولوا الحشيش في العالم الدراسي
فأن ١ ، ١٪ منهم صرحوا بأنهم قاموا بأعمال عنف وهناك ٢ ، ٥٪ استهلكوا
من ١٠ مرات فأكثر قاموا بتلك الأفعال . ويخلص الباحث إلى أنه بالنسبة
للتلاميذ الذين لم يتناولوا على الإطلاق الحشيش خلال العام الدراسي فإنهم
- وبالعلاقة مطردة - لم يقوموا بأفعال منحرفة .

ولقد جاءت النتائج الأخرى للبحث كما يلي :

١ - الإناث أقل انخراطاً في الأفعال المنحرفة من الذكور إلا أنهم
يشاركونهم في تناول السجائر .

٢ - ٤١٪ من الإناث تناولوا أدوية مخدرة (ضد القلق) خلال العام
الدراسي المرجعي للبحث . مقابل ١٨٪ من الذكور .

- ٣- هناك ٢٧٪ من الإناث تعدين على تلميذ آخر .
- ٤- ٢٤٪ منهم قاموا بإهانة راشد داخل المؤسسة .
- ٥- ٢٧٪ منهم كن في حالة استهلاك متقدم للخمر .
- ٦- ٣٨٪ منهم استهلكن المخدرات .
- ٧- هناك علاقة بين التخصص والانحراف .
- ٨- تلاميذ الثانويات المهنية أكثر انحرافا من الثانويات العامة والتكنولوجية ما عدا من كن في سلوكهن منحرفات . الأول هو القيام بأفعال غير قانونية (١١٪ في الثانويات التقنية و ١٠٪ في الثانويات العامة والتكنولوجية) أما السلوك الثاني فهو المساس بهياكل المؤسسات حيث إن هذا السلوك يبرز أكثر عند تلاميذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (نسبة ٢٢٪) منه عند تلاميذ التعليم المهني ١٩٪ .
- ويرجع ذلك إلى خصائص التلاميذ من حيث السن ، النتائج المدرسية ، الوسط الاجتماعي وإلى خصائص المواد المدرسية .
- ٩- بالنسبة لسلوكات استهلاك المواد المذكورة سابقا ، فإن تلاميذ الثانوية المهنية أكثر الفئات التي تمسها الظاهرة من تلاميذ الثانوية العامة والتكنولوجية . ويظهر ذلك من خلال الاستهلاك الواسع للكحول (٢٣٪ عند تلاميذ الثانويات المهنية و ١٥٪ عند تلاميذ الثانويات العامة والتكنولوجية) . والاستهلاك المتواتر للسجائر (٤٣٪ يدخنون بشكل عام عند تلاميذ الثانويات المهنية و ٣٠٪ عند تلاميذ الثانويات العامة والتكنولوجية) .
- ١٠- لا يوجد فرق بين تلاميذ التخصصين في استهلاك المخدرات ٣٠٪ بالنسبة للحالتين .

١١ - لوحظ أن التلاميذ المنحرفين من وسط مهني خاص بالإطارات والمهن الفكرية العالية يستهلكون المخدرات بنسبة ٣٧٪ مقابل ٣٩٪ بالنسبة لأبناء رؤساء المؤسسات، في حين أن التلاميذ المخدرين من فئة العمال فإن نسبهم تساوي ٢٣٪ وأخير ٢٥٪ عند الفلاحين.

١٢ - مكان الإقامة قد يؤثر في تشكيل ثقافة فرعية تحكم سلوكيات التلاميذ وتوجههم نحو سلوكيات عنيفة.

١٣ - هناك تأثير غير مباشر للمؤسسة التربوية على السلوك المنحرف وبرز ذلك في فعلين، النتائج المدرسية السلبية والغياب. هذان الفعلان يرتبطان مباشرة باستعدادات وقدرات التلميذ، لكن المؤسسة التربوية تؤدي دورا في رفع قدراته أو إنقاصها من خلال الفضاء الذي توفره له.

طلب الباحث من التلاميذ تقدير النتائج المدرسية الحالية وكانت النتائج:

أ- ١١٪ منهم يعدون أن لهم نتائج مدرسية جيدة أو ممتازة.

ب- ٧٥٪ منهم يعدون نتائجهم الدراسية متوسطة.

ج- ١٤٪ منهم يعدون نتائجهم الدراسية ضعيفة.

ويربط الباحث بين هذا التقدير والسلوكيات المنحرفة، فيذهب إلى أن ١٤٪ من التلاميذ الذين يعدون نتائج الدراسة ضعيفة يتميزون بخضوعهم العالي لتلك السلوكيات.

ويمكن عرض النتائج الخاصة بهذا المجال كما يلي:

١ - ١٧٪ من التلاميذ الذين يعدون أن نتائجهم جيدة قاموا بعراك مع تلميذ آخر.

- ٢- ١٧٪ من الذين يعدون أن النتائج متوسطة قاموا بالعمل نفسه .
- ٣- ٢٠٪ من الذين يعدون أن النتائج ضعيفة قاموا بالعمل نفسه المتغير الآخر الذي يركز عليه الباحث هو التغيب المدرسي ، ولقد طرح في هذا الشأن السؤال التالي على التلاميذ : هل حدث وأن تغيبت عن الدراسة دون عذر ؟ . الإجابات كانت كالتالي :
- أ- ٤ , ٥٦٪ من الثانويين أجابوا (أبداً) .
- ب- ٩ , ٣٣٪ من الثانويين أجابوا (أحياناً) .
- ج- ٧ , ٤٪ من الثانويين أجابوا (عادة) .
- د- ٢ , ٣٪ من الثانويين أجابوا (دائماً) .
- هـ- ٨ , ١٪ بدون إجابة .
- يربط الباحث هذا المتغير بالسلوكات العنيفة والمنحرفة :
- ١٣٪ من التلاميذ الذين صرحوا بأنهم لم يتغيبوا أبداً دون عذر تعاركوا مع تلميذ آخر .
- وهي حالة ٢٠٪ من الذين تغيبوا أحيانا .
- وهي حالة ٣٥٪ من الذين تغيبوا بشكل كبير .
- ويستنتج الباحث مما تم تقديمه من إجابات التلاميذ أن هناك علاقة دائمة بين ردة فعل التلميذ عن وضعيته المدرسية ومجموع السلوكات المنحرفة . فعندما يكون التلميذ في وضعية مدرسية يعدها - إيجابية - وتخلق لديه الشعور بالرضا فإن لديه فرصة كبيرة ألا يقع في سلوكات منحرفة وعنيفة . ويتضح هذا من خلال النتائج المقدمة من طرف الباحث :

١٦٪ من التلاميذ الذين يعدون أن الدراسة التي يتبعونها تتوافق مع رغباتهم عبروا بأنهم تعاركوا مع تلميذ. أما التلاميذ الذين يرون أنهم يدرسون في شعبة لا تتوافق مع رغباتهم فتبلغ نسبتهم ٢٦٪ وقد عبروا عن عراكمهم مع تلميذ.

إن المدرسة - حسب الباحث - متورطة في عملية اللاتكيف التي يظهرها التلميذ معها، وتتم من خلال الوصم الذي يجعل المراهق يتمثل النماذج الجاهزة التي تدور حوله من هنا يندفع التلميذ نحو السلوك المنحرف كاستجابة للانتظار الذي تضعه له المدرسة.

٥. ٣. ٢. الدراسة الثانية

رأت الجمعية الفرنسية للتربية من أجل الصحة (CFES) وشركائها، أهمية الانتباه الخاص للمراهقين فيما يتعلق بأرائهم، اتجاهاتهم وتصرفاتهم ولكن أيضا لانتظاراتهم التي تخص مشاكل العنف التي تخصهم.

هذا ما قادها إلى القيام بدراسة عنونها بـ «بارومتر صحة الشباب»^(١) مست ٤١١٥ شاباً متمدرساً وغير متمدرس، يتراوح سنهم بين ١٢ و ١٩ سنة في نهاية سنة ١٩٩٧.

فيما يخص الأفعال العنيفة - الجسدية - المتلقاة أو الفاعلة، في فترة الـ ١٢ شهرا السابقة - عن تاريخ الدراسة - فإن ٨، ٧٪ من الشباب يصرحون بأنهم «ضربوا» أو جرحوا جسديا على الأقل مرة واحدة. هذه الظاهرة مست على الخصوص الشباب الذين يعيشون في مدن يتراوح عدد سكانها الـ

(1) Prévention de la violence à l'école: in : <http://www.cyf.ca/100/private/francais/youvio-ovo.fr.htm-top>

٢٠٠٠٠ نسمة وأكثر . بينت الدراسة- أيضا- الطلب المتزايد للمعلومة حول العنف من طرف الشباب ومن طرف عائلاتهم والفاعلين من الوسط المدرسي .

من الملاحظ أن عدد الجرائم والجنح المشاهدة في الوسط المدرسي تتبع التطور العام لانحراف الأحداث فمشاركة الصغار في الانحراف انتقلت من ٩,٧٪ في سنة ١٩٧٣ إلى ١٧,٩٪ في ١٩٩٦ .

٣. ٣. ٥ الدراسة الثالثة

هناك العديد من الدراسات التي أجريت داخل المؤسسات المدرسية والتي مكنت من طرح التشخيص الخاص بمشكلة العنف في المدرسة^(١) . بغض النظر عن الإحصاءات الحديثة فإنها تتمرجع إلى التقرير المنسق من طرف ج . طالون (G.Tallon) الذي يؤرخ في جويلية ١٩٧٩ حول العنف في الإكماليات وفي سبتمبر ١٩٩٠ في ثانويات التعليم المهني . هذه الأرقام أخذت بعين الاعتبار في تقرير المفتشية العامة (الفرنسية) في ماي ١٩٩٢ . يمكن ذكر أهم الدراسات التي مكنت من توضيح هذا النوع من العنف (ومن ثم طرح مشكلة العنف في الوسط المدرسي) . وكانت أهمها تقارير طالون ١٩٧٩ / ١٩٨٠ ودراسة شوكي ١٩٩٣ .

١ - مؤشرات وأنماط المجتمع الموجهة إليه هذه الدراسات

إن تقرير ليون (Léon) يقدم مؤشرات مهمة للمحالة التي يوجد عليها العنف في نهاية السبعينيات ، كما أنه يظهر بأنه انطلاقا من هذه المرحلة بدأت تظهر المشكلة في الإكماليات أكثر من أي مؤسسات أخرى .

(1)Ibid.

العينة تشكلت أساسا من المؤسسات التي تعاني من مشكلة .

١ - المؤشرات الأساسية لهذه الدراسة شملت :

أ - المساس بالممتلكات .

ب - العنف ضد الأشخاص .

ج - العنف الذاتي .

د - التغيب .

٢ - مجال العينة العمري يتراوح بين ١٢ و ٢٠ سنة .

٣ - دراسة M.Choquet التي أجريت في ١٩٩٣ مست بشكل أكثر

مؤشرات ترتبط بالعنف المدرسي ، التي حددها الباحث في :

أ - السلوكات العنيفة .

ب - الأعمال الجسدية العنيفة المتلقاة .

ج - الأعمال الجنسية العنيفة المتلقاة .

هذا دون الأخذ بعين الاعتبار متغيرات من مثل العمر (المرتبط سلبيا

بالعنف) ، الجنس ، الأصل ، المكان (مدينة/ ريف) ، الارتباط مع استهلاك

الكحول ، استهلاك التبغ ، المخدرات والسرقات .

٢ - نتائج هذه الدراسات

- تقارير طالون (١٩٧٩-١٩٨٠) :

بالنسبة للإكماليات فإن ٨٠,٥ ٪ من المؤسسات المستجوبة تعرف

الانهيار . ويتمثل ذلك في سرقة الأشياء الشخصية (١٠٠ ٪) وسرقة الأجهزة

بنسبة ٦٣,٥ ٪ .

- في ٣٩٪ من المؤسسات سجلت أعمال عنف بين التلاميذ داخلها و ٥١٪ عند مدخلها .
- في ٤٤٪ من المؤسسات سجلت داخلها أعمال عنف ضد الراشدين وكانت لفظية أكثر منها جسدية .
- ظهرت حالات للانتحار في ٤٦,٣٪ من أفراد العينة ، و ٢٧٪ من الاعتداءات الجنسية و ١٩,٥٪ مشكلات تخص تناول المخدرات ، أما فيما يخص التغيب فهو يمثل ٥٪ منهم .
- أما بالنسبة للثانويات المهنية فقد سجل فيها ما يلي : ١٠٠٪ من حالات السرقة ، ٥٩٪ من الفاعلين يأتون من داخل المؤسسات في حين أن ٨٢٪ منهم يأتون من خارجها .
- الاعتداءات ضد الراشدين أخذت الطابع الشفوي بنسبة ٧٣٪ ، أما التي تمس بأملاكهم فقد بلغت ١٧٪ وضد الأشخاص ١٠٪ ، ١٤٪ تخص الاعتداءات الجنسية ، ٢٢٪ تخص المشكلات الخاصة بتناول المخدرات ، ٤١٪ تخص محاولة الانتحار أما التغيب فقد شمل ٦ ، ٧٪ .

دراسة شوكي في ١٩٩٣

- قام كل من « شوكي » و « لودو » بإجراء بحث في أبريل - مايو من سنة ١٩٩٣ ، من ١٨٦ مؤسسة مدرسية بعينة مكونة من ١٤٢٧٨ مراهقاً ، بلغت نسبة المشاركة ٨٧,٣٪ من أفراد العينة أي ١٢٤٦٦ تلميذاً .
- ١ - فيما يخص السلوكات العنيفة فإن ٦٣٪ من الشباب كانت لديهم استجابات عنيفة ، حوالي واحد من خمسة يمكن اعتبارهم ذوا سلوك عنيف بشكل منظم أو جزئي . هذا العنف مرتفع نسبياً في المدينة (٢٤٪) في مقابل ٢٠٪ في الأرياف ، الذكور كانوا أكثر عنفا بنسبة ٢٨٪ من الإناث ١٤٪ .

- ٢ - العنف أكثر تردداً عند الشباب من أصل أجنبي ٢٧٪ من الشباب ذوي الأصول الفرنسية ١٧٪.
- ٣ - العنف متواتر بشكل كبير في الإكماليات والثانويات المهنية منه في التعليم العام والتقني.
- ٤ - كما مكنت هذه الدراسة من الربط بين السلوكات العنيفة والاستهلاك المتواتر للكحول (٢٢٪) من التلاميذ العنيفين يدخنون يوميا و ١٦٪ استهلكوا على الأقل عشر مرات مخدر بشكل سري.
- ٥ - أما فيما يخص العنف المتلقى، فإن الذكور هم الأكثر تعرضا للعنف بـ ٢١٪ من الإناث ١٠٪ والثانويين أكثر من تلاميذ الإكماليات.
- ٦ - معدل العنف المتلقى يرتفع مع السن، ففي السن المتراوح بين ١١ و ١٨ سنة وقعت أحداث العنف المتلقى بين ١٢٪ و ٣٠٪ عند الذكور وبين ٥٪ و ١٦٪ عند الإناث.
- ٧ - أما بالنسبة للعنف الجنسي فهو يمثل ٤٪، الإناث أكثر تعرضا من الذكور (٦٪ للأولى و ٢٪ للثانية).
- ٨ - الأطفال الأقل حماية من طرف أوليائهم (طلاق، وفاة) يتعرضون بشكل متعاظم للعنف.
- ٩ - الفئة السوسيو-مهنية للأب لا تؤثر في توليد العنف.
- ١٠ - يوجد ارتباط بين العنف المتلقى والعنف الممارس.
- ١١ - التصرفات العنيفة مرتبطة في هذه الدراسة بمؤشرات تخص المحيط الاجتماعي والنفس-عاطفي للشباب (العور المدرسي والعائلي، الإحساس بالوحدة، غياب الأنشطة الخارج مدرسية).

١٢ - وبالنتيجة - حسب الدراسة - فإن العنف المتواتر يخص تلميذاً من خمسة . إنه سلوك ذو طابع رجولي ويتناقص مع العمر ، إنه يخص بشكل أكبر التلاميذ الراسيين والتلاميذ من الوسط المتواضع الذين يعيشون في المحيط (خارج المدينة) .

١٣ - تلاميذ الإكماليات وتلاميذ الثانويات المهنية يعدون مجتمعاً ذا خطورة عالية ، وهذا العنف يرتبط مع أفعال عنيفة أخرى من مثل السرقة ، التغيب المتواتر ومحاولة الانتحار .

١٤ - تراكم العوامل الاجتماعية ، المدرسية والشخصية يؤدي بالشباب العنيفين إلى الاقتراب بشكل واضح من الشباب الذين بدأوا في سلوك التهميش . هناك دراسات أخرى أكثر حداثة تضاف إلى السابقة وتمكن من إثراء المعطيات المتواجدة مسبقاً .

بعد العشرات من السنين من تقرير طالون ، قام فيليب باري - وهو مفتش عام من التربية الوطنية - بتقديم تقرير كمي أكثر منه نوعي .

حسب باري فإن الإكماليات أكثر المؤسسات التي تمسها ظاهرة العنف ، ثم الثانويات المهنية وثانويات التعليم العام ، القائمون بأعمال العنف هم فئة الذكور المنحرفين من داخل المؤسسة .

التصرفات الأكثر تعبيراً عن الانحراف تتمثل في السرقات ، انهيار الأقسام ، الاعتداءات والتهديدات اللفظية تجاه الراشدين ، الاعتداءات الجسدية ، الاعتداءات الجنسية وتجارة المخدرات .

دراسة HBSC (Health Behaviour in Schoolaged Children)

تمت في ١٩٩٦ بتولوز ونانسي ومست ٤٠٠٤ شاب يبلغون من العمر بين ١١، ١٣ أو ١٥ سنة.

وكانت النتائج كما يلي :

١، ١٣٪ من الشباب يعتبرون تعرضوا للضرب، ١، ١٦٪ سرقوا، ٥، ١٠٪ ضحايا أشكال أخرى من العنف من جانب آخر قامت وزارة التربية الفرنسية بالبحث في العنف داخل المؤسسات التربوية للسنوات الدراسية ١٩٩٦ و ١٩٩٧-١٩٩٨، وتكفلت بالدراسة مديرية التعليم المدرسي وكانت النتائج أنه في العام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨ ثلثي (٣/٢) أهم الإكماليات عبرت بأنها معنية بالعنف اللفظي والجسدي، مدير من اثنين معني بالسرقة أو محاولة السرقة، كما أن أكثر الحوادث المتكررة هي التي تخص العنف اللفظي والسرقة.

من النتائج الأخرى لهذه الدراسة :

- ١- ٦٥٪ من مديري الإكماليات يتصورون وجود العنف اللفظي.
- ٢- ٤٣٪ في الثانويات، ٦٤٪ في الثانويات المهنية.
- ٣- العنف الجسدي متصور عند ٦٤٪ من طرف مديري الإكماليات، ٣٧٪ من مديري الثانويات، ٥٧٪ من مديري الثانويات المهنية.
- ٤- ٤٥٪ من المديرين يتصورون وجود السرقات ومحاولات السرقة، ٥١٪ في الثانويات المهنية و ٤٩٪ في الثانويات.
- في دراسة «دوباريو» أوضح وجود معدل مرتفع من العنف المتصور، ٤٢٪ في الإكماليات، ١٨٪ في الثانويات.

هناك باحثون من أمثال دوبي، جوبان ودوباريو وضحو وجود عنف للأساتذة ضد التلاميذ .

أبحاث «دوبي» تمت من خلال مقابلات نصف مغلقة ٢٠، ٤٤٪ من الأساتذة يقولون أنهم رأوا قيام زملائهم بعملية ضرب للتلاميذ، ١٩٪ منهم يؤكدون قيامهم بهذا السلوك بأنفسهم، ٧، ١٤٪ رأوا قيام زملائهم بصفع التلاميذ، ٩، ٠٪ قاموا به بأنفسهم .

١ - ٥٠٪ من تلاميذ الابتدائي يصرحون بأنهم تلقوا الضرب والصفع هذه الإحصاءات تؤكد حجم العقوبة داخل المدرسة الفرنسية .

٢ - دراسة «جوبان» وضحت أن ٩٣٪ من الأساتذة المستجوبين يرغبون في ضرب التلاميذ، ٧٥٪ قاموا به فعلا .

٣ - «زيرمان» وضع أن العقوبة الجسدية موجهة ضد التلاميذ من ذوي الطبقات المحرومة .

٤ - دراسة «روباريو» وضحت أن التمثلات التي يحملها الأستاذ عن العنف مختلفة عن تلك الموجودة عند التلميذ .

٥ - بالنسبة للتلميذ فإن العنف هوكل ما يخص السلوك العنيف والقوي والظاهر للعيان، بينما الأستاذ يتمثل السلوكات العادية كعدم الاستماع للدروس، تخلف التلميذ عن الدرس، رفض العمل المدرسي، السلوكات الموصومة بالعنف بين التلاميذ كلما تعتبر عنفاً .

٦ - تبعا لسؤال مفتوح موجه لراشدي المؤسسات التربوية حول أنماط العنف الذي يلاحظونه فقد أتت النتائج كما يلي :

٥٪ عنف لفظي، ٥٥٪ عراك، ١٠٪ عنف موجه ضد راشد، ٧٪ سرقة، ٦٪ اضطراب، ٥٪ ألعاب عنيفة، ١٪ استخدام سلاح، ١٪ اغتصاب .

٥. ٣. ٤. الدراسة الرابعة

قامت مجموعة بحث سميت (مجموعة الصحة في العمل) التابعة لمديرية الصحة الكيباكية (DSP) ومدير العلاقات الاقتصادية لجامعة «لافال» بالاشتراك مع النقابة الكيباكية واللجنة التربوية الكيباكية^(١) بدراسة مشروع تجريبي حول الوقاية من العنف في الوسط المدرسي. وتمت الدراسة في ابتدائية وثلاثة ثانويات في ناحية الكيبك أول خطوة قام بها الباحثون هي دراسة معطيات كل وسط مدرسي من المؤسسات المعنية، ويعرض الباحثون إجراءات البحث كما يلي :

١- الدراسة مست ٢٠٠٠ عامل بالمؤسسات التربوية بالإضافة لإدارتها.

٢- امتدت من ربيع ١٩٩٩ إلى ربيع ٢٠٠٠.

٣- الاستمارة شملت المحاور التالية :

أ- صور الفرد لمحيط عمله .

ب- إحصاء الأحداث العنيفة التي عايشها الفرد .

ج- العنف في المؤسسات والأسباب المتصورة والحلول المقدمة من طرف المحيين من أجل حل المشكلة .

د- الخصائص السوسيوديمغرافية والسوسيومهنية للمجيين .

النتائج كانت كما يلي :

(1) Serge André Girard, Denis La liberté : La Violence au travail en milieu scolaire-portrait d'un phénomène peu connu. Direction de santé publique de Québec. In :

www.ceq.qc.ca/enquete.pdf فحص في ١٤ يوليو ٢٠٠٣

- ١- ٤٦٪ من أفراد العينة صرحوا بأنهم كانوا تعرضوا - بشكل أو بآخر - لأشكال من العنف على الأقل مرة واحدة في الفترة التي تمت فيها الدراسة .
- ٢- أهم عنف ملاحظ ذو طبيعة سيكولوجية .
- ٣- حالات العنف الجسدي مثلت ١, ١٥٪ .
- أما تحليل حالات العنف حسب الخصائص السوسيو مهنية والسوسيو ديمغرافية للمجيبين قدمت ما يلي :
- ٤- الأساتذة هم الفئة الأكثر تعرضاً للعنف من الأفراد الآخرين العاملين بالمؤسسة .
- ٥- الأفراد العاملين بشكل دائم (المثبتون) يظهرون أنهم معنيون بالعنف داخل المؤسسة أكثر من الأفراد المؤقتين .
- ٦- النساء أكثر عرضة للعنف من الرجال .
- ٧- الفئة العمرية من ٣٦ إلى ٤٥ سنة هي الأكثر تعرضاً للعنف .
- ٨- فيما يخص العنف الجسدي فإن ٥٧ حالة سجلت عند ٢٧ مبحوثاً أي نسبة ٩, ٧٪ .
- فئة العاملين - غير الأساتذة - أكثر الفئات التي مسها العنف الجسدي ، وقد كانت ٦, ٨٨٪ من الحالات متأتية من التلاميذ .

٥. ٣. ٥ الدراسة الخامسة

دراسة حول المناخ المدرسي والدافعية :

لمعرفة العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح قام الدكتور عبد الله بن طه الصافي بدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في المملكة العربية السعودية . ولقد حدد مشكلة دراسة كمايلي :

١- هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ؟

٢- هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ؟
ووصل الباحث إلى :

أ- إن دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المدرسة الثانوية يتوقف إلى حد كبير على المناخ المدرسي .

ب- إن المناخ المدرسي الذي يقابل احتياجات الطالب ويحقق توقعاته سوف يؤدي إلى تحقيق إنجاز عال مع طموحات مرتفعة تتوافق مع قدراته وإنجازاته .

ج- بينما المناخ المدرسي الذي يكرهه التلميذ لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسه ويفشل في مقابلة احتياجاته سوف يؤدي إلى إنجاز أقل ومستوى طموح منخفض .

د- الطلاب ذوو المناخ المدرسي المفتوح يتجنبون العلاقات الاعتمادية على الارتكان على الآخرين : ويميلون إلى مواجهة المشكلات ومحاولة حلها ، كما أكدت هذه الدراسة أيضا أنهم يتميزون بمستوى طموح مرتفع وهذا يشير إلى أنهم يميلون إلى الكفاح ، ونظرتهم إلى الحياة فيها تفاؤل والاعتماد على النفس^(١) .

وتؤكد النتائج كذلك على أهمية دور المعلم في تنمية الدافع للإنجاز

(١) عبد الله بن طه الصافي ، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها ، ورد في موقع الانترنت ، www.abegs.org/trbils/779/3.htm فحص فبراير ٢٠٠٣ .

ومستوى الطموح لدى الطلاب وذلك من خلال توفير الجوامع للملائم للعملية التعليمية وأيضاً من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بينه وبين طلاب في حجرة الدراسة، ويتكون ذلك بخلق جو من الود والترابط والتعاون والمشاركة الوجدانية بين الطلاب بعضهم بعضاً .

٥. ٣. ٦. الدراسة السادسة

قام د. أحمد شبشوب^(١) بسبر للأراء مع عينة مكونة من ٤٣ أستاذاً يتمون إلى التعليم الثانوي التونسي ودار حول أربعة أسئلة لخصها فيما يأتي :

١- ما هي الأعمال التي يقوم بها تلاميذك والتي تلقى رضاكم ؟ .

٢- ما هي الأعمال التي يقوم بها تلاميذك والتي لا تلقى رضاكم ؟ .

٣- ما هي الأعمال التي تقومون بها في الفصل والتي تلقى رضا تلاميذك ؟ .

٤- ما هي الأعمال التي تقومون بها في الفصل والتي لا تلقى رضا تلاميذك ؟ .

وقد استخلص الباحث من دراسته تلك أن ما يطغى على تصور المدرسين لتلاميذهم هو موقفهم من المدرسة والمعرفة والأساتذة بنسبة ٧٣٪ من مجموع الإجابات . أما الصفات الإنسانية للتلميذ فهي متوقعة في المرتبة الأخيرة من اهتماماتهم بنسبة ٦٠ و ٦٪ .

إن مجمل الدراسات المعروضة حاولت أن تحدد مجالات حدوث العنف في المؤسسة المدرسية مع دراسة لأسبابه، عوامله وآثاره على الحياة المدرسية من جهة وعلى المجتمع من جهة ثانية .

(١) أحمد شبشوب، علوم التربية ، الدار التونسية للنشر ، تونس ١٩٩١ ص ٢٩٧ .

الفصل السادس

الإطار المنهجي للدراسة

٦ . الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

يتحدد الإطار المنهجي انطلاقاً من موضوع الدراسة، وعلى الباحث أن يختار ذلك الإطار بدقة وحذر حتى يستطيع فك الغموض والإجابة على تساؤلات البحث لذلك فإننا سنحاول توضيح - ضمن هذا الفصل - عناصر إطارنا المنهجي ومبررات اختيار كل عنصر من العناصر المكونة له.

٦ . ١ الدراسة الاستطلاعية

تمثل الدراسة الاستطلاعية مجالاً هاماً من مجالات بحثنا على اعتبار جودة الموضوع من جهة ولحاجتنا لأخذ صورة عن واقع العنف كما هو موجود ميدانياً .

لقد قمنا بالنزول لثانوية مداوروش رقم (١) في شهر فيفري ٢٠٠٣، واتصلنا بالمؤطرين الإداريين وبعض الأساتذة، ولقد كان لعملنا السابق بمنصب مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني بنفس الثانوية أثره في كسب ثقة المبحوثين وتعاونهم التام معنا، كما حرصنا في اتصالنا ذاك على إبقاء جانب المسافة الموضوعية اللازمة بيننا وبين الواقع المستكشف حتى لا نترك معرفتنا به تؤثر على تقييمنا العلمي له .

هذا الاتصال - ضمن الدراسة الاستطلاعية - مكنتنا من :

- مراجعة بناء إشكاليتنا .

- بناء استمارة بحثنا .

- تحديد عينة بحثنا .

وفي كل الأحوال فإن هذه الدراسة كانت لها فائدتها الكبرى في توجيهنا التوجيه الصحيح أثناء بناء الخطوات المنهجية و النظرية لكامل البحث .

٦ . ٢ تساؤلات الدراسة

إن طبيعة الظاهرة التي ندرسها و قلة الدراسات التنظيرية من جهة و الدراسات المسحية الإحصائية من جهة ثانية ، فإننا ارتأينا أن نصيغ مجموعة من الأسئلة العلمية التي تحاول الكشف عن طبيعة العنف في المؤسسات التربوية الجزائرية .

وهكذا فالدراسة الاستطلاعية و الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها جعلتنا نختار تساؤلات البحث الرئيسة التالية :

٦ . ٢ . ١ التساؤل الأول: هل العنف اللفظي والمادي منتشران بين تلاميذ الثانويات ؟

لقد مكنتنا الإطار النظري و الدراسة الاستطلاعية من ملاحظة مجموعة من أشكال العنف بنوعيه اللفظي و المادي ، لذلك قمنا بصياغة هذا التساؤل لمحاولة حصر مظاهر العنف في ثانويتي الدراسة ببعديها المذكورين .

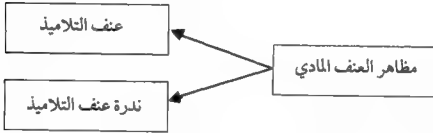
ولقد وضعنا مجموعة من المؤشرات ، نعتقد أنها تستطيع الإجابة عن هذا التساؤل وتمثلت مؤشرات هذا التساؤل في :

- تخريب هياكل المؤسسة .
- الاعتداء بين التلاميذ .
- التعرض لأحد الأساتذة بالشتيم .
- تناول التلميذ للسجائر و المخدرات و الكحول .

- تفكير التلميذ في الانتحار .
- وجود مشكلة نفسية و القيام بسلوك عنيف .
- التعرض للإهانة من أحد الأساتذة .

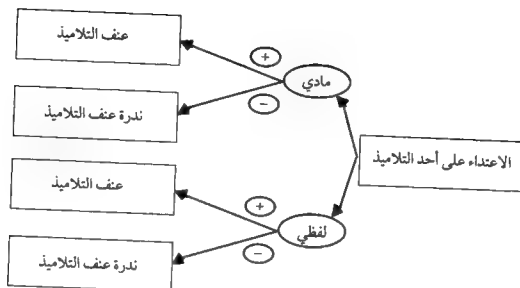
١ - تخريب هياكل المؤسسة

هذا المؤشر يعتمد على درجة تعرض التلاميذ للهياكل الفيزيائية (المادية) المكونة للثانويتين، فقد تكون زجاجة، طاولة، باب أو الكتابة على الحائط، عند وجود مثل هذه المظاهر كلها مجتمعة أو أحدها على انفراد فإننا نعتبر أن أحد المظهرين أو كليهما موجود أكثر في المؤسستين .
ويمكننا تمثيل ذلك في :



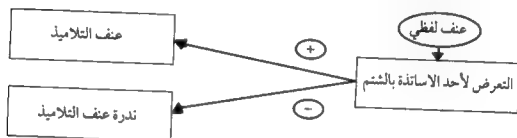
٢ - الاعتداء بين التلاميذ

هذا المؤشر يحدد لنا درجة العنف المادي الممارس بين التلاميذ فهو في المرحلة الأولى يقيس لنا اعتداء أحد التلاميذ على الآخر ضمن مجموعة من المظاهر، ثم رد فعل هذا الأخير على الأول .
كما يشتمل مؤشرنا هذا على البعد اللفظي للعنف من خلال ما يصدر من سلوك عنف بين التلاميذ .



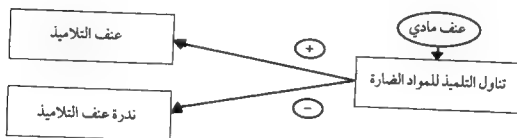
٣- التعرض لأحد الأساتذة بالشتم

ضمن هذا المؤشر نحاول الكشف عن البعد اللفظي للعنف :



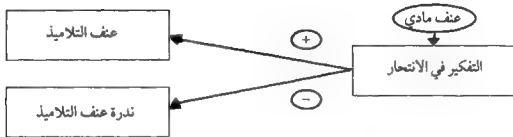
٤- تناول التلميذ للسجائر والمخدرات والكحول

هذا المؤشر يقيس البعد المادي للعنف (عنف ضد الذات)



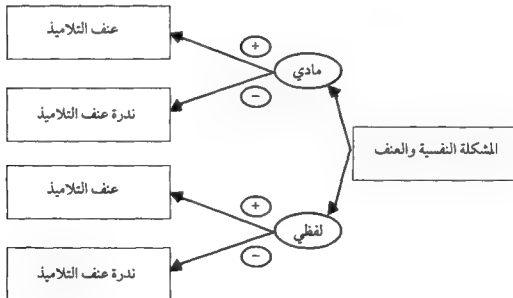
٥ - تفكير التلميذ في الانتحار

هذا مؤشر على عنف مادي ضد الذات .



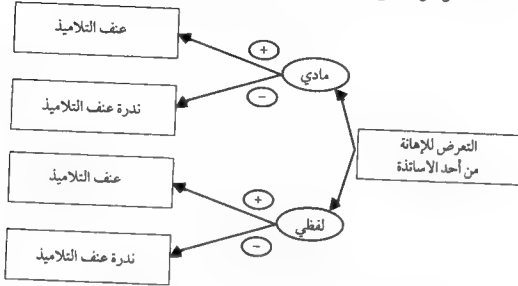
٦ - وجود مشكلة نفسية و القيام بسلوك عنيف

هذا المؤشر يقيس لنا بعدي العنف اللفظي و المادي .



٧ - التعرض للإهانة من أحد الأساتذة

هذا المؤشر يقيس لنا العنف اللفظي والمادي .



هذه بشكل عام مجموعة المؤشرات التي اخترناها للإجابة عن تساؤلنا الأول .

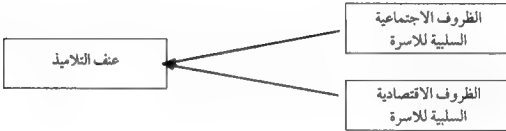
٦. ٢. ٢. التساؤل الثاني: هل تؤدي الظروف الاجتماعية والاقتصادية السلبية للأسرة إلى العنف التلاميذ داخل الثانوية؟

هذا التساؤل يحاول أن يكشف لنا العوامل التي تؤدي بالتلاميذ للقيام بسلوك عنيف ضمن بعدين أساسيين وهما: البعد الاجتماعي والبعد الاقتصادي، لكن بتحديد أدق وهو الإطار السلبي لهذين البعدين .

و تتمثل مؤشرات هذا التساؤل في :

- ١ - مكان الإقامة .
- ٢ - الحالة الاقتصادية للوالدين .
- ٣ - الحالة التعليمية للوالدين .

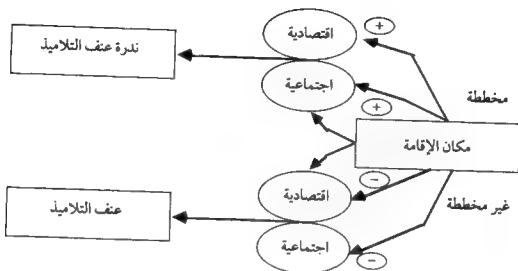
- ٤- الوضعية الأسرية للوالدين .
- ٥- التعرض للضرب في البيت .
- ٦- الشجار بين الوالدين و تواتره .
- ٧- مراجعة الأب للدرّوس مع التلاميذ .
- ٨- الأب سريع الغضب .
- ٩- صعوبة التفاهم مع الأب .
- ١٠- كثرة الشجار و الصراع في البيت .
- ١١- الأم سريعة الغضب .



يمكننا الإجابة عن هذا التساؤل من هذه المؤشرات :

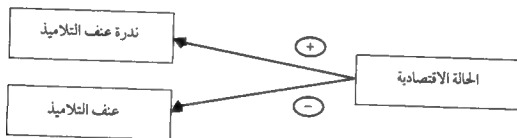
١- مكان الإقامة

يشتمل مكان الإقامة على البعدين الاجتماعي و الاقتصادي فهما من جهة يعبران عن المكانة الاقتصادية للأسرة ومن جهة أخرى عن المكانة الاجتماعية لها .



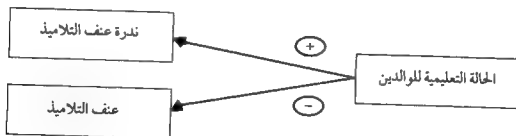
٢- الحالة الاقتصادية للوالدين

هذا المؤشر يقيس لنا العامل الإقتصادي وتأثيره على عنف التلاميذ .



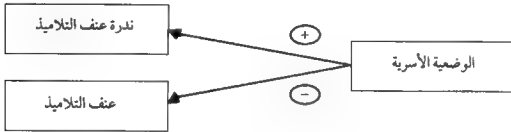
٣- الحالة التعليمية للوالدين

هذا المؤشر يقيس لنا العامل الاجتماعي وتأثيره على عنف التلاميذ .



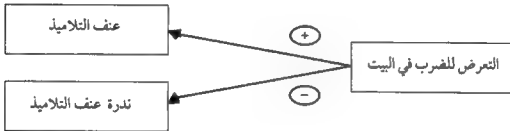
٤ - الوضعية الأسرية للوالدين

يجيب لنا هذا المؤشر عن البعد الاجتماعي للتساؤل .



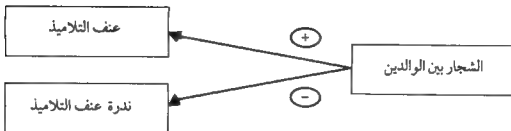
٥ - التعرض للضرب في البيت

يجيب لنا هذا المؤشر عن البعد الاجتماعي لتساؤل البحث .



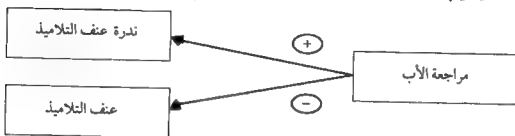
٦ - الشجار بين الوالدين وتواتره

يجيب لنا هذا المؤشر عن البعد الاجتماعي للتساؤل .

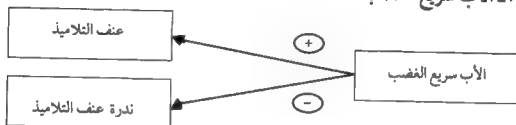


٧ - مراجعة الأب للدرّوس مع التلاميذ

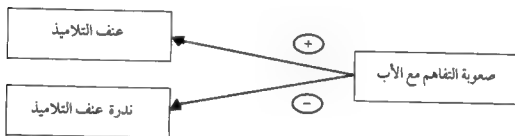
يجيب لنا هذا المؤشر عن البعد الاجتماعي للتساؤل .



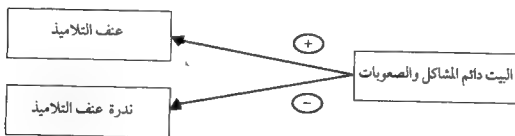
٨ - الأب سريع الغضب



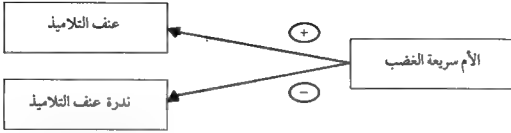
٩ - صعوبة التفاهم مع الأب



١٠ - كثرة الشجار و الصراع في البيت



١١ - الأم سريعة الغضب



عندما تحمل المؤشرات السلبية مع بعضها فإننا نصل إلى الإجابة عن هذا التساؤل .

٦. ٣. التساؤل الثالث

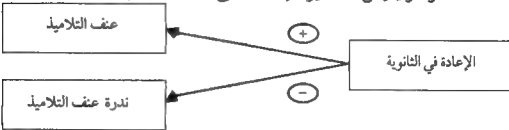
هل يؤدي المحيط المدرسي السلبي إلى قيام التلاميذ بأفعال عنف في الثانوية ؟

نحاول من خلال هذا التساؤل مقارنة عامل المحيط المدرسي وتأثيره على عنف التلاميذ في الثانوية . مؤشرات هذا التساؤل تتمثل في :

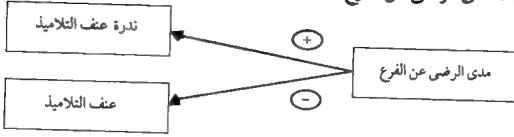
- ١ - الإعادة في الثانوية .
- ٢ - مدى الرضى عن الفرع .
- ٣ - النتائج المدرسية .
- ٤ - الإدارة تمارس - عادة - العنف ضد التلاميذ .

١ - الإعادة في الثانوية

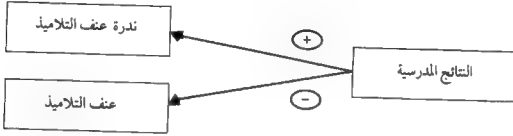
هذا المؤشر يقيس لنا تأثير الإعادة على عنف التلاميذ .



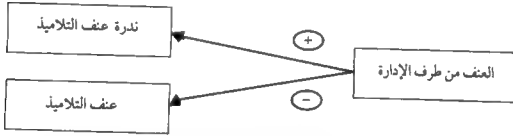
٢ - مدى الرضى عن الفرع



٣ - النتائج المدرسية



٤ - الإدارة تمارس - عادة العنف ضد التلاميذ



هذه المؤشرات عند إجمالها مع بعضها بإمكانها أن تجيب لنا عن تساؤلنا .

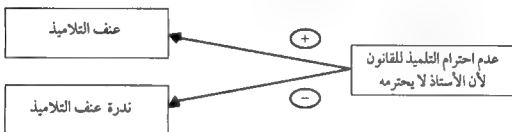
٦. ٢. ٤. التساؤل الرابع: هل يميل التلاميذ إلى تكوين تمثل إيجابي للعنف في الثانوية؟

نحاول من خلال هذا التساؤل معرفة تأثير الوضعية الراهنة للمجتمع الجزائري على تشكل تمثل إيجابي عند التلاميذ للعنف .

ولقد اخترنا مجموعة من المؤشرات للإجابة عن هذا التساؤل تتمثل في:

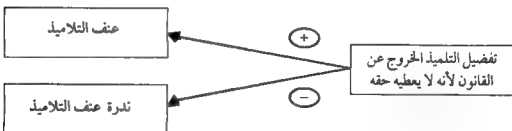
- ١ - عدم احترام التلميذ للقانون لأن الأستاذ لا يحترمه .
 - ٢ - تفضيل التلميذ الخروج عن القانون لأنه لا يعطيه حقه .
 - ٣ - الوسيلة الوحيدة لحل المشاكل هي القوة .
 - ٤ - التلميذ يشتم من يحاول الدخول قبله لحجرة القسم .
 - ٥ - التلميذ يشتم من يحاول الاستهزاء به و بمشاعره .
 - ٦ - اعتقاد التلميذ بأن الناس في مجتمعنا لا يتفاهمون بينهم إلا بالقوة .
- ١ - عدم احترام التلميذ للقانون لأن الأستاذ لا يحترمه

لقد وضعنا هذا المؤشر لمعرفة التبرير الذي قد يقدمه التلميذ لاستعماله للعنف وعن طريق عدم احترامه للقانون .



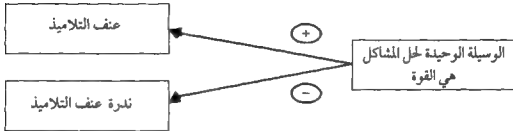
٢ - تفضيل التلميذ الخروج عن القانون لأنه لا يعطيه حقه

هذا المؤشر يحاول أن يعرف المبرر الآخر الذي يقدمه التلميذ لانحرافه .



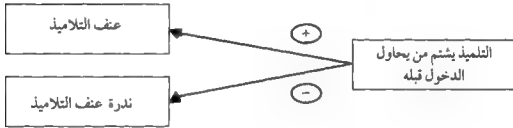
٣ - الوسيلة الوحيدة لحل المشاكل هي القوة

هذا المؤشر يحاول أن يقيس مدى توجه التلميذ نحو العنف .



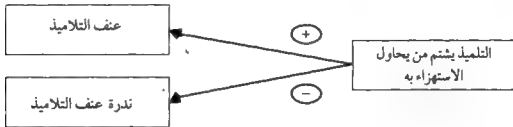
٤ - التلميذ يشتم من يحاول الدخول قبله لحجرة القسم

هذا المؤشر يقيس لنا درجة العنف التلميذ .



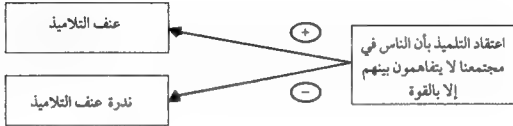
٥ - التلميذ يشتم من يحاول الاستهزاء به و بمشاعره

نحاول أن نعرف من خلال هذا المؤشر مدى اختيار التلميذ للعنف أو العفو .



٦ - اعتقاد التلميذ بأن الناس في مجتمعنا لا يتفاهمون بينهم إلا بالقوة

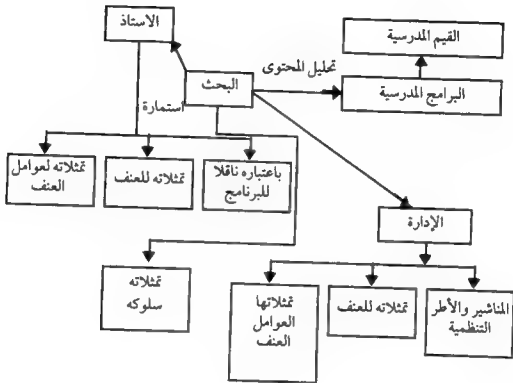
هذا المؤشر يحاول أن يعرفنا على تمثل التلميذ للعنف ضمن المجتمع ككل .



الخلاصة

- ١ - انطلقت دراستنا من الميدان بعد القيام بدراسة استطلاعية .
- ٢ - تعكس تساؤلات البحث مشكلات كما هي موجودة في الواقع .
- ٣ - إن المقاربة المابين فرعية هي الأقرب إلى فهم مشكلة بحثنا .
- ٤ - يعتبر المنهج الوصفي التحليلي الوسيلة الأساسية للوصول إلى الإجابات التي يطرحها الباحث .
- ٥ - تشكل عينة البحث من تلاميذ ثانويتي مدا وروش (١) والمشروحة .
- ٦ - اخترنا في تحليل البيانات منحنى متوسطاً بين الكمي والكيفي ، فضلاً عن تحليل مضمون البرامج المدرسية .

اتجاهات البحث



الفصل السابع

تفريع البيانات وتحليلها وتفسيرها
والإجابة عن تساؤلات الدراسة

٧ . تفريع البيانات والإجابة عن تساؤلات البحث

تمهيد

تعد مرحلة تفرغ وتحليل وتفسير البيانات إحدى الركائز الأساسية في البحث السوسولوجي ، لذلك سنقدم في هذا الفصل نتائج استغلال الاستمارات البحثية التي قمنا بتطبيقها على التلاميذ . وسنستخدم في ذلك معايير إحصائية متعارفاً عليها مع ربط النتائج بالفصول النظرية التي جاءت معنا .

٧ . ١ . تفرغ البيانات وتحليلها

٧ . ١ . ١ . البيانات الأولية

الجدول رقم (٨) : عمر التلاميذ

النسبة	التكرار	السن
٣٧,٧٧	٦٨	١٧ - ١٥
٦٢,٢٢	١١٢	٢٠ - ١٨
٪١٠٠	١٨٠	المجموع

ص ٢

مثلت الفئة العمرية من ١٨ إلى ٢٠ سنة حوالي ثلثي العينة ، في حين مثل الثلث الآخر الفئة العمرية من ١٥ إلى ١٧ سنة . إذا اعتبرنا أن المتوسط العمري المفترض للدراسة في النهائي هو ١٨ سنة فهذا يعني أن عيشتنا تعرضت لأنواع من الإخفاقات المدرسية خلال مسارها الدراسي .

الجدول رقم (٩) توزيع العينة على المستويات المدرسية

النسبة	التكرار	المستوى
٣٥,٥٥	٦٤	١- ثانوي
١٦,١١	٢٩	٢- ثانوي
٤٨,٣٣	٨٧	٣- ثانوي
%١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٤

مثلت نسبة التلاميذ المتدربين في الثالثة ثانوي في عينتنا حوالي النصف (٤٨,٣٣٪)، أكثر من الثلث (٣٥,٥٥٪) في الأولى ثانوي وأقل من الربع في الثانية ثانوي (١٦,١١٪).

١. ٧ العنف اللفظي والمادي في الثانوية

الجدول رقم (١٠) التعرض لهياكل المؤسسة

النسبة	التكرار	التغيب
٢٠	٣٦	نعم
٨٠	١٤٤	لا
%١٠٠	١٨٠	المجموع

س ١٦

تعرض ٢٠٪ من العينة لهياكل المؤسسة من خلال تخريبها. الجدول الفرعي رقم (١٠-أ) يتعرض لأسباب هذا السلوك الصادر عن التلاميذ، جدول رقم (١٠-ب) يوضح إن كان التلاميذ الذين قاموا بهذا السلوك عوقبوا أم لا. جدول فرعي رقم (١٠-ج) يبين نوع هذه العقوبة إن كان التلاميذ قد تعرضوا لها.

الجدول فرعي(*) رقم (١٠-١) أسباب التعرض لهياكل المؤسسة

الأسباب	التكرار	النسبة
عدم التعمد	٣	٧,٣١
الشجار بين التلاميذ	١	٢,٤٣
الغضب من الإدارة	١٠	٢٤,٣٩
الإحساس بالظلم	٥	١٢,١٩
اللامبالاة	٥	١٢,١٩
المراهقة	٦	١٤,٦٣
كره الدراسة	١١	٢٦,٨٢
المجموع	٤١	٪١٠٠

ص ١٦-١

يرجع التلاميذ تعرضهم لهياكل المؤسسة إلى كره الدراسة (٢٦, ٨٢٪)، الغضب من الإدارة (٢٤, ٣٩٪) وإلى أزمة المراهقة (١٤, ٦٣٪) مع بروز عوامل أخرى بنسب ضئيلة. أنظر الجدول.. وفي كل الحالات فإننا نلاحظ وجود ظاهرة التعرض لهياكل المؤسسة في الشنويتين وبعوامل متنوعة.

(*) إن الجداول الفرعية تشكل فئات مأخوذة من الجدول الرئيسي، وعلى اعتبار أن كل فئة مستقلة عن الجدول الرئيسي فإن النسب في الجداول الفرعية محصورة في هذه الفئة وليست مأخوذة من المجموع العام للعينه وذلك من أجل إبراز أهمية المتغير المدروس في الجدول الفرعي. هذه الملاحظة تطبق على كل الجداول التي تحمل هذه الخصائص.

الجدول رقم (١٠ - ب) التعرض للعقوبة

النسبة	التكرار	العقوبة
١١,٦٦	٢١	نعم
٨٨,٣٣	١٥٩	لا
%١٠٠	١٨٠	المجموع

س١٦-٢

الجدول فرعي رقم (١٠ - ج) نوع العقوبة

النسبة	التكرار	نوع العقوبة
٥٨,٣٣	٢١	الطرد لأيام
١٩,٤٤	٧	تعويض مادي
١١,١١	٤	الضرب
٢,٧٧	١	إصلاح ماكسر
٨,٣٣	٣	الشتم
%١٠٠	٣٦	المجموع

س١٦-٢-١

(٥٨,٣٣٪) تم طردهم بسبب تعرضهم لهياكل المؤسسة، وهذا ما سيحرمهم من متابعة دروسهم، (١٩,٤٤٪) قاموا بالتعويض المادي عن ما خرب، وتوزعت النسب المتبقية على (١١,١١٪) الضرب، (٨,٣٣٪) الشتم وإصلاح ما كسر (٢,٧٧٪). وبشكل عام فإننا نلاحظ أن العقوبة المسلطة على التلاميذ كانت ذات طابع عنيف ولم تبرز أية محاولات لمناقشتهم ومحاورتهم لتفهم الدوافع التي جعلتهم يقدمون على فعلتهم تلك، وهذا ما سيؤدي -في رأينا- إلى تكوين حلقة من العنف بين الإدارة والتلاميذ.

الجدول رقم (١١) تعرض التلميذ لاعتداء من أحد زملائه

التعرض للاعتداء	التكرار	النسبة
نعم	٢٩	١٦,١١
لا	١٥١	٨٣,٨٨
المجموع	١٨٠	%١٠٠

س ١٩

تعرض ١٦,١١٪ من العينة لاعتداء من أحد الزملاء والجدول الفرعي رقم (١١- أ) يوضح أسباب تعرض التلميذ لاعتداء من أحد زملائه. أما الجدول الفرعي رقم (١١- ب) فإنه يتعرض إلى رد التلميذ على الاعتداء.

الجدول فرعي رقم (١١- أ) أسباب تعرض التلميذ لاعتداء من أحد زملائه

الاسباب	التكرار	النسبة
خلاف مع زميل	٨	٢٧,٥٨
الظلم	٨	٢٧,٥٨
عدم معرفة السبب	٢	٦,٨٩
الغيرة	٢	٦,٨٩
شجار عادي	١	٣,٤٤
الشتيم	٥	١٧,٢٤
المراهقة	٣	١٠,٢٤
المجموع	٢٩	%١٠٠

س ١٩- ١

يرجع (٢٧, ٥٨٪) من المتعرضين لاعتداء من أحد الزملاء هذا السلوك إلى خلاف معه، (٢٧, ٥٨٪) يعتبرون أنهم ظلموا من طرف زميلهم، أما (١٧, ٢٤٪) فقد تعرضوا لاعتداء بسبب شتمهم لزميلهم.

وعلى كل فإن الاعتداء بين التلاميذ موجود في الثانويتين ولونسب مختلفة ولأسباب شبه متماثلة.

الجدول فرعي رقم (١١ - ب) رد التلميذ على الاعتداء

رد التلميذ عن الاعتداء	التكرار	النسبة
العفو	٨	٢٧, ٥٨
الضرب	١٢	٤١, ٣٧
العداء	١	٣, ٤٤
الدفاع عن النفس	١	٣, ٤٤
الشتم	٥	١٧, ٢٤
تأجيل الانتقام	٢	٦, ٨٩
المجموع	٢٩	٪١٠٠

س ١٩ - ٢

قام (٤١, ٣٧٪) من أفراد العينة بضرب من قام بالاعتداء عليهم، أما (٢٧, ٥٨٪) فقد عفوا عنه، (١٧, ٢٤٪) قاموا بشتمه و(٦, ٨٩٪) أجلوا الانتقام (وهو ما يعني حدوث الانتقام لاحقا).

وبشكل عام فإننا نلاحظ من هذه النسب أن رد فعل المعتدى عليه كان عنيفا وقويا وهو ما يؤثر على نوع من العنف الظاهر داخل الثانويات.

الجدول رقم (١٢) التعرض بالشتم لأحد الأساتذة

النسبة	التكرار	التعرض بالشتم
٢٧,٧٧	٥٠	نعم
٧٢,٢٢	١٣٠	لا
٪١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٢٠-١

تعرض ٢٧,٧٧٪ من التلاميذ بالشتم لأحد الأساتذة. والجدول الفرعي رقم (١٢-أ) يوضح أسباب هذا السلوك.

الجدول فرعي رقم (١٢ - أ) أسباب التعرض بالشتم لأحد الأساتذة

النسبة	التكرار	الأسباب
١٧,٦٤	٩	الإهانة
٣,٩٢	٢	الرد عليه
١١,٧٦	٦	محاولة فرض السيطرة
١٧,٦٤	٩	عدم كفاءته
٧,٨٤	٤	مشاكل داخل القسم
٥,٨٨	٣	العقوبة
٢٩,٤١	١٥	الظلم
٥,٨٨	٣	القلق
٪١٠٠	٥١	المجموع

س ٢٠-١-١

تعرض حوالي ثلث التلاميذ بالشتم لأحد الأساتذة نظرا لاعتقادهم
بظلم هذا الأخير لهم وترجع الأسباب الأخرى لعدم كفاءة الأساتذة
(١٧, ٦٤٪) ومحاولة فرض سيطرته (١١, ٦٧٪). انظر النسب الأخرى
في الجدول..

وبشكل عام فإن الجدول يوضح لنا أن كل التلاميذ الذين تعرضوا بالشتم
لأحد الأساتذة يرجعون سلوكهم هذا إلى تصرفات الأستاذ.

الجدول رقم (١٣) التعرض بالضرب لأحد الأساتذة

التعرض بالضرب	التكرار	النسبة
نعم	١٠	٥, ٥٥
لا	١٧٠	٩٤, ٤٤
المجموع	١٨٠	٪١٠٠

س ٢٠ - ٢١

تعرض ٥, ٥٥٪ من التلاميذ بالضرب لأحد الأساتذة. والجدول
الفرعي رقم (١٣ - أ) يوضح أسباب هذا السلوك.

الجدول فرعي رقم (١٣- أ) أسباب ضرب التلميذ للأساتذة

الأسباب	التكرار	النسبة
الاستفزاز	٥	٣٥,٧١
الدفاع عن النفس	٢	١٤,٢٨
التسلط	٣	٢١,٤٢
الظلم	٤	٢٨,٥٧
المجموع	١٤	٪١٠٠

س ٢٠-٢-١

يرجع التلاميذ ضربهم لأحد الأساتذة إلى أسباب عدة أكبرها إلى الاستفزاز (٣٥,٧٪)، الظلم (٢٨,٥٧٪)، التسلط (٢١,٤٢٪)، والدفاع عن النفس (١٤,٢٨٪).

وبشكل عام فإن ما يميز هذه الأسباب هو اقتران الضرب بالسلوك العنيف الصادر عن الأستاذ.

الجدول رقم (١٤) تفكير التلميذ في الانتحار

التفكير في الانتحار	التكرار	النسبة
نعم	٤٥	٢٥
لا	١٣٥	٧٥
المجموع	١٨٠	٪١٠٠

س ٢١

فكر ٢٥٪ من أفراد العينة بالانتحار . والجدول الفرعي رقم (١٤-أ) يوضح أسباب تفكير التلميذ في هذا الفعل .

الجدول فرعي رقم (١٤ - أ) أسباب تفكير التلميذ في الانتحار

النسبة	التكرار	الأسباب
١٩,٦٩	١٣	مشاكل أسرية
٢١,٢١	١٤	مشاكل دراسية
٤,٥٤	٣	مشاكل نفسية
١٦,٦٦	١١	البأس من الحياة
١٠,٦٠	٧	الوحدة
٢١,٢٧	١٨	القلق
٪١٠٠	٦٦	المجموع

س ٢١-١

يرجع (٢٧, ٢١٪) من التلاميذ تفكيرهم في الانتحار إلى القلق الذي يصيبهم أما (٢١, ٢١٪) فيرجعونه إلى مشاكل دراسية ، (١٩, ٦٩٪) إلى المشاكل الأسرية - انظر النسب الأخرى في الجدول - .

تظهر هذه النسب أن العوامل النفسية ، المدرسية والاجتماعية لها الدور الأساس في دفع ربع العينة للتفكير في الانتحار (وهو عنف ضد الذات) .

الجدول رقم (١٥) تناول التلميذ للسجائر

النسبة	التكرار	الاستهلاك
٣١, ١١	٥٦	نعم
٦٨, ٨٨	١٢٤	لا
%١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٢٢-١

يتناول ٣١, ١١٪ من العينة السجائر . والجدول الفرعي رقم (١٥ - أ) يوضح مدة تناول هذه المادة . أما الجدول رقم (١٥ - ب) فإنه يبين تناول التلميذ للسجائر .

الجدول فرعي رقم (١٥ - أ) مدة تناول السجائر

النسبة	التكرار	المدة
٣٠, ٣٥	١٧	من شهرين إلى سنتين
٥٣, ٥٧	٣٠	من ٣ سنوات إلى ٥ سنوات
٧, ١٤	٤	من ٦ سنوات إلى ٨ سنوات
٨, ٩٢	٥	من ٩ سنوات إلى ١٠ سنوات فأكثر
%١٠٠	٥٦	المجموع

س ٢٢-١

ثلث العينة يتناولون السجائر (١١, ٣١٪)، أكثر من نصفها (٥٧, ٥٣٪) يتناولونها منذ ٣ سنوات ، ثلثها (٣٥, ٣٠٪) يستهلكونها من شهرين إلى سنتين ، في حين بلغت نسبة تناولها من ٦ سنوات إلى ٨ سنوات نسبة (١٤, ٧٪) ، ومن ٩ سنوات إلى ١٠ سنوات فأكثر نسبة (٩٢, ٨٪).

الجدول فرعي رقم (١٥ - ب) أسباب تناول السجائر

الأسباب	التكرار	النسبة
اليأس	١٨	٢, ٦٨
المراهقة	٩	١٠, ٣٤
الأصدقاء	١٦	١٨, ٣٩
الفراغ	٢٠	٢٢, ٩٨
القلق	١٧	١٩, ٥٤
توفر المال	٣	٣, ٤٤
المحيط	٤	٤, ٥٩
المجموع	٨٧	٪١٠٠

س ٢٢ - ١ = ٢

يرجع (٩٨, ٢٢٪) من المستهلكين أسباب تناولهم لقائف التبغ للفراغ و(٦٨, ٢٠٪) لليأس، وهذان السببان يعبران عن تأثير البيئة الاجتماعية من جهة والتجربة النفسية السلبية من جهة ثانية على سلوك التلاميذ .

(٥٤, ١٩٪) يعتقدون أن القلق هو السبب في استهلاكهم للقائف التبغ، (٣٨, ١٨٪) للأصدقاء (التقليد) - انظر النسب الباقية في الجدول -

يظهر لنا هذا الجدول تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على سلوك التلاميذ .

الجدول رقم (١٦) تناول التلميذ للمخدرات

النسبة	التكرار	الاستهلاك
١٠	١٨	نعم
٩٠	١٦٢	لا
%١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٢٢- ٢

يتناول ١٠٪ من أفراد العينة المخدرات . والجدول الفرعي رقم (١٦-أ) يبين مدة تناولها من طرف التلميذ . أما الجدول الفرعي رقم (١٦-ب) فإنه يوضح أسباب تناولها . والجدول الفرعي رقم (١٦-ج) يوضح طبيعة السلوك العنيف الصادر عن المستهلك لها .

الجدول فرعي رقم (١٦ - أ) مدة تناول المخدرات

النسبة	التكرار	المدة
١١, ١١	٢	من شهرين إلى سنة
٥٠	٩	من سنة إلى سنتين
٣٨, ٨٨	٧	من أربع إلى خمس سنوات
%١٠٠	١٨	المجموع

س ٢٢- ٢- ١

يتناول (١٠٪) من التلاميذ المخدرات ، نصفهم استهلكوها من سنة إلى سنتين ، (٣٨, ٨٨٪ - من ٤ سنوات إلى ٥ سنوات ، و (١١, ١١٪) من شهر إلى شهرين هذا يعني أن مدة تناول المخدرات من طرف التلاميذ تدفعنا لاستنتاج مدى إدمانهم على هذه المادة .

الجدول فرعي رقم (١٦ - ب) أسباب تناول التلميذ للمخدرات

الأسباب	التكرار	النسبة
الفراغ	٦	١٦, ٢١
مخالطة الرفاق	١٦	٤٣, ٢٤
مشاكل دراسية	٧	١٨, ٩١
القلق	٣	٨, ١٠
اليأس	٣	٨, ١٠
مشاكل عائلية	٢	٥, ٤٠
المجموع	٣٧	٪١٠٠

س ٢٢ - ٢ - ٢

يعتقد حوالي نصف العينة (٤٣, ٢٤٪) أن سبب تناولهم للمخدرات يرجع إلى مخالطة رفقاتهم الذين يستهلكونها ، (١٨, ٩١٪) يرجعونه إلى مشاكل دراسية و (١٦, ٢١٪) إلى الفراغ - انظر باقي النسب ..
هذا يعني أن تأثير الرفاق كان كبيرا على التلاميذ المستهلكين للمخدرات ، إضافة لتأثير المشاكل الدراسية والفراغ عليهم .

الجدول فرعي رقم (١٦ - ج) تناول المخدرات و طبيعة السلوك العنيف

طبيعة السلوك	التكرار	النسبة
الضرب	٧	٥٠
الشجار في البيت	٥	٣٥,٧١
الشتم	٢	١٤,٢٨
المجموع	١٤	%١٠٠

س ٢٢-٢-٣-١

(٥٠٪) من التلاميذ المستهلكين للمخدرات قاموا بسلوك عنيف ،
(٣٥,٧١٪) قاموا بالشجار في البيت ، (١٤,٢٨٪) شتموا أحد المقربين
إليهم ، وهذا ما يؤكد تأثير المخدرات على اللجوء إلى العنف .

الجدول رقم (١٧) تناول التلميذ للكحول

الاستهلاك	التكرار	النسبة
نعم	١٠	٥,٥٥
لا	١٧٠	٩٤,٩٩
المجموع	١٨٠	%١٠٠

س ٢٢-٣

٥,٥٥٪ من العينة يتناولون الكحول ، والجدول الفرعي رقم (١٧-أ)
مدة تناولها من طرف التلميذ . أما الجدول الفرعي رقم (١٧-ب) يبين أسباب
تناولها في حين يوضح الجدول الفرعي رقم (١٧-ج) تناول هذه المادة
والسلوك العنيف الصادر عن التلميذ .

الجدول فرعي رقم (١٧ - أ) مدة تناول الكحول

النسبة	التكرار	المدة
٣٠	٣	من شهر إلى عامين
٧٠	٧	من ثلاث سنوات إلى سبع سنوات
٪١٠٠	١٠	المجموع

س ٢٢ - ٣ - ١

يتناول (٥٥ ٪) من أفراد العينة الكحول ، (٧٠ ٪) منهم يتناولونها من ٣ سنوات إلى ٧ سنوات ، و (٣٠ ٪) من شهر إلى عامين ، هذه النسب توضح لنا أن ثلثي التلاميذ المستهلكين للكحول أصبحوا مدمنين عليها بشكل عام ، وهذا نظرا للمدة الطويلة لاستخدامها .

الجدول فرعي رقم (١٧ - ب) أسباب تناول التلميذ للكحول

النسبة	التكرار	الأسباب
٩,٠٩	٢	الفراغ
١٨, ١٨	٤	الفضول
١٣, ٦٣	٣	مشاكل عاطفية
٩,٠٩	٢	مشاكل دراسية
١٨, ١٨	٤	مشاكل اسرية
٣١, ٨١	٧	الاصدقاء
٪١٠٠	٢٢	المجموع

س ٢٢ - ٣ - ٢

يرجع (٨١, ٣١٪) من التلاميذ تناولهم الكحول إلى الأصدقاء، (١٨, ١٨٪) إلى المشاكل الأسرية - انظر باقي النسب في الجدول - وبشكل عام فإن تناول التلاميذ للكحول يرجع إلى عوامل التقليد، العوامل الاجتماعية المدرسية والنفسية .

الجدول فرعي رقم (١٧ - ج) تناول الكحول و طبيعة السلوك العنيف

النسبة	التكرار	طبيعة السلوك
٣٨, ٤٦	٥	الضرب
٢٣, ٠٧	٣	الاغتصاب
٣٠, ٧٦	٤	التهديد بالسلاح الأبيض
٧, ٦٩	١	الشجار في البيت
٪١٠٠	١٣	المجموع

ص ٢٢ - ٢ - ٣ - ١

(٦٠٪) من التلاميذ الذين استهلكوا الكحول قاموا بسلوك عنيف، قام (٣٨, ٤٦٪) منهم بضرب أحد الأفراد ، (٣٠, ٧٦٪) بالتهديد بالسلاح الأبيض، (٢٣, ٠٧٪) بالاغتصاب و (٧, ٦٩٪) بالشجار في البيت .

الجدول رقم (١٨) وجود مشكلة نفسية

النسبة	التكرار	الاستهلاك
٣٧, ٢٢	٦٧	نعم
٦٢, ٧٧	١١٣	لا
٪١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٢٣

يعتقد ٣٧, ٢٢٪ من التلاميذ أنهم يعانون من مشكلة نفسية . والجدول الفرعي رقم (١٨-أ) يوضح طبيعة هذه المشكلة . أما الجدول الفرعي رقم (١٨-ب) فإنه يبين طبيعة السلوك العنيف الذي تسببت فيه هذه المشكلة .

الجدول فرعي رقم (١٨- أ) طبيعة المشكلة النفسية

النسبة	التكرار	الأسباب
٢١, ٧٩	١٧	مشاكل المراقبة
٢٠, ٥١	١٦	مشاكل عائلية
٢١, ٧٩	١٧	مشاكل مدرسية
٢٤, ٣٥	١٩	اليأس
٥, ١٢	٤	الغيرة
٦, ٤١	٥	مشاكل مع الأستاذ
٪١٠٠	٧٨	المجموع

س ٢٣- ١

يذهب (٢٢, ٣٧٪) من التلاميذ إلى الاعتقاد بوجود مشكلة نفسية يعانون منها وهو ما يمثل أكثر من ثلث العينة الكلية، وحول طبيعتها يعتقد (٣٥, ٢٤٪) أنها تتمثل في اليأس (٧٩, ٢١٪) مشاكل المراهقة، النسبة نفسها للذين يرجعون طبيعة مشكلتهم النفسية إلى مشاكل عائلية- انظر باقي النسب في الجدول ..

نلاحظ من خلال النسب المبينة في الجدول أن التلاميذ يعانون فعليا من مشاكل نفسية ترجع إلى عوامل متعددة ومتنوعة .

الجدول فرعي رقم (١٨ - ب) المشكلة النفسية وطبيعة السلوك العنيف

طبيعة السلوك العنيف	التكرار	النسبة
الشجار	٦	٨, ١٠
الاعتداء الجسدي	٢٢	٢٩, ٧٢
الشتم	١٧	٢٢, ٩٧
الاعتداء اللفظي	١٤	١٨, ٩١
الهروب من البيت	٨	١٠, ٨١
تناول المخدرات	٧	٩, ٤٥
المجموع	٧٤	٪١٠٠

من ٢٣ - ١

(٥٩, ٧٠٪) من التلاميذ الذين يعانون من مشكلة نفسية قاموا بسلوك عنيف (٢٧, ٧٢٪) تعرضوا جسديا لأحد الأفراد ، (٩٧, ٢٢٪) شتموا، (٩١, ١٨٪) اعتدوا لفظيا- انظر باقي النسب في الجدول - .

إن المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ تؤدي بهم للقيام بسلوك عنيف وقد مارسه (٢٢, ٢٢٪) من العينة الإجمالية نتيجة لتلك المشكلات .

الجدول رقم (١٩) التعرض للإهانة من أحد الأساتذة

النسبة	التكرار	المدة
٣٢, ٢٢	٥٨	نعم
٦٧, ٧٧	١٢٢	لا
٪١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٢٤

تعرض (٣٢, ٢٢٪) من أفراد العينة للإهانة من أحد الأساتذة ، وهو ما يمثل ثلث العينة ، وهي نسبة مرتفعة للغاية ومؤثرة على السلوك اللاحقة للتلاميذ .

والجدول الفرعي رقم (١٩ - أ) يوضح شعور التلاميذ لحظة الإهانة في حين يبين الجدول الفرعي رقم (١٩ - ب) سلوك الانتقام الصادر من التلاميذ المهانين .

الجدول فرعي رقم (١٩ - أ) شعور التلميذ لحظة الإهانة

النسبة	التكرار	الأسباب
٢٩,٥٤	٢٦	الرغبة في قتله
١٣,٦٣	١٢	الشعور بالظلم
٢,٤٥	١٨	الغضب
٩,٠٩	٨	الشتيم
٢,٢٧	٢	ضربه
١٧,٠٤	١٥	احتقاره
٧,٩٥	٧	العفو عنه
٪١٠٠	٨٨	المجموع

س ٢٤ - ١

حوالي ثلث التلاميذ شعروا بالرغبة في قتل الأستاذ الذي أهانهم، (٢٠, ٤٥٪) أحسوا بالغضب و(١٧, ٠٤٪) احتقروه . . انظر باقي النسب في الجدول . .

إن هذه المشاعر تعبر عن درجة الكره الذي يحمله التلميذ المهان لأستاذه وهو ما يدل على إمكانية قيامه بسلوك عنيف .

الجدول فرعي رقم (١٩ - ب) سلوك الانتقام

النسبة	التكرار	السلوك
٢٣, ٢٥	١٠	ضربه
١١, ٦٢	٥	الشغب داخل القسم
٢٠, ٩٣	٩	الشتيم
٦, ٩٧	٣	إهانته
٤, ٦٥	٢	تهديده
١٦, ٢٧	٧	تأجيل الانتقام
١٦, ٢٧	٧	عدم التنفيذ
%١٠٠	٤٣	المجموع

س ٢٤ - ٢ - ١

قام (٢٣, ٢٥٪) من أفراد العينة بضرب الأستاذ الذي أهانهم ،
(٢٠, ٩٣٪) قاموا بالشتيم (١٦, ٢٧٪) بتأجيل الانتقام و(١٦, ٢٧٪) لم
ينفذوا انتقامهم . - أنظر باقي النسب في الجدول ..

نلاحظ من خلال هذه النتائج ، أن كلا من التلاميذ الذين أهينوا قام
بسلوك عنيف وخطير تجاه الأستاذ الذي صدرت منه الإساءة ، وهذا ما يشير
إلى تأثير الإهانة على رد فعل التلاميذ .

الجدول رقم (٢٠) التعرض للإهانة من أحد المساعدين التربويين

النسبة	التكرار	المدة
٣٠	٥٤	نعم
٧٠	١٢٦	لا
٪١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٢٥

تعرض ٣٠٪ من التلاميذ للإهانة من أحد المساعدين التربويين وهو ما يمثل ثلث العينة . ولتوضيح شعور التلميذ لحظة الإهانة وسلوك الانتقام فإن الجداول (٢٠- أ) و (٢٠- ب) يوضحان ذلك بالتفصيل .

الجدول فرعي رقم (٢٠ - أ) شعور التلميذ لحظة الإهانة

النسبة	التكرار	الأسباب
٢٦, ٦٦	٢٠	الرغبة في الانتقام
٢١, ٣٣	١٦	الغضب
١٤, ٦٦	١١	القلق
٨	٦	الإهانة
٨	٦	الاذلال
١٢	٩	الظلم
٩, ٤٢	٧	الكره
٪١٠٠	٧٥	المجموع

س ٢٥- ١

أحس (٢٦, ٦٦٪) من التلاميذ بالرغبة في الانتقام من المساعدين التربويين الذي أهانهم (٢١, ٣٣٪) بالغضب و (١٤, ٦٦٪) بالقلق- انظر باقي النسب

في الجدول - هذا يؤكد على تأثير إهانة المساعدين التربويين الكبير على شعور التلاميذ .

الجدول فرعي رقم (٢٠ - ب) سلوك الانتقام

السلوك	التكرار	النسبة
ضربه	٧	١٤, ٥٨
شتمه	١٦	٣٣, ٣٣
إهانته	٧	١٤, ٥٨
تأجيل الانتقام للمستقبل	١٠	٢٠, ٨٣
العفو عنه	٨	١٦, ٦٦
المجموع	٤٨	%١٠٠

س ٢٥ - ٢ = ١

أكثر من ثلث التلاميذ قاموا بشتم المساعد التربوي الذي أهانهم ،
(٢٠, ٨٣ %) أجلوا الانتقام للمستقبل مع بقاء رغبتهم في الانتقام ،
(١٤, ٥٨ %) ضربه و (١٦, ١٦ %) عفا عنه .

٣. ١. ٧ الظروف الاجتماعية والاقتصادية وعنف التلميذ

الجدول رقم (٢١) مكان الإقامة

المستوى	التكرار	النسبة
قرية	٢٣	١٢, ٧٧
حي غير مخطط	٧٩	٤٣, ٨٨
حي مخطط	٧٨	٤٣, ٣٣
المجموع	١٨٠	%١٠٠

س ٦

يسكن (٤٣, ٨٨٪) من أفراد العينة في أحياء غير مخططة ، في مقابل (٤٣, ٣٣٪) يسكنون في أحياء مخططة ، أما (١٢, ٧٧٪) من أفراد العينة فإنهم يحيون في قرية . وهذا يعني أن حوالي نصف العينة يقطنون أحياء لا تتوفر فيها الشروط الأساسية للمعيشة العادية وهذا ما سيؤثر في سلوك من يسكنون هذه الأحياء .

الجدول رقم (٢٢) الحالة الاقتصادية للأب

النسبة	التكرار	المستوى
٥٣, ٨٠	٩٢	عامل
٢٦, ٣١	٤٥	غير عامل
١٩, ٨٨	٣٤	متقاعد
٪١٠٠	(٥) ١٧١	المجموع

س-٧-١

(٥٣, ٨٠٪) من آباء أفراد العينة يعملون ، (١٩, ٨٨٪) متقاعدون في المقابل فإن (٢٦, ٣١٪) ليس لديهم دخل ، وهذا يعني أن حوالي ثلث العينة آباؤهم لا يعملون مما يجعل ظروفهم الاقتصادية صعبة ، وباختصار فإن هذه الحالة قد تؤدي إلى انحراف سلوك التلاميذ . ولمعرفة الأجر الشهري للأب فإن الجدول الفرعي رقم (٢٢ - أ) يوضح ذلك .

(*) جاء هذا المجموع أقل من العينة لأن التلاميذ صرحوا بأن ٩ أولياء متوفون .

الجدول فرعي رقم (٢٢ - ١) الأجر الشهري للآب

النسبة	التكرار	الأجر بالدينار الجزائري
٢٢,٢٢	٢٨	٦٠٠٠-٣٠٠٠
١٥,٨٧	٢٠	٩٠٠٠-٦١٠٠
٢٩,٣٦	٣٧	١٥٠٠٠-٩١٠٠
٣٢,٥٣	٤١	١٥١٠٠ فما فوق
٪١٠٠	١٢٦ ^(٥)	المجموع

س ١-١-١

أكثر من ثلث العينة بقليل يتقاضى آباؤهم أجرا شهريا مقدرا بـ ١٥١٠٠ دج فما فوق أقل من الثلث (٢٩,٣٦٪) يتقاضون أجرا يتراوح بين ٩١٠٠ دج و ١٥٠٠٠ دج في المقابل فإن (٢٢,٢٢٪) يتقاضون أجرا شهريا يتراوح بين ٣٠٠٠ دج و ٦٠٠٠ دج فقط، أما (١٥,٨٧٪) فإنهم يتقاضون من ٦١٠٠ دج إلى ٩٠٠٠ دج شهريا، هذا يعني بصيغ أخرى أن (٣٨,٠٩٪) يتقاضون أجرا يتراوح بين ٣٠٠٠ دج إلى ٩٠٠٠ دج وهو حد ضعيف جدا ولا يكفي لإعالة أسرة بشكل مقبول، مما يؤدي بنا إلى الاستنتاج أن أكثر من ثلث العينة يتقاضى آباؤهم أجرا لا يكفيهم.

(*) هذا العدد يشمل العاملين و المتقاعدين و النسب مأخوذة منه.

الجدول رقم (٢٣) الحالة الاقتصادية للام

النسبة	التكرار	المستوى
٨,٨٨	١٦	عاملة
٨٥	١٥٣	غير عاملة
٦,١١	١١	متقاعدة
%١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٧-٢

(٨٥٪) من أمهات العينة لا يعملن ، في المقابل فإن (٨,٨٨٪) لديهن عمل و(٦,١١٪) متقاعدات ، هذا يعني أن ١٥٪ فقط من الأمهات لديهن عمل . نستخلص من ذلك أن أكثر من ثلثي أمهات العينة ليس لديهن دخل أو أجر مما يجعل الأسرة ترتبط مباشرة بمدخل الأب على قلته أو عدم وجوده نهائيا . والجدول رقم (٢٣- أ) يوضح الأجر الشهري للام بالتفصيل .

الجدول فرعي رقم (٢٣- أ) الأجر الشهري للام

النسبة	التكرار	الأجر بالدينار الجزائري
٢٩,٦٢	٨	٦٠٠٠-٣٠٠٠
٢٥,٩٢	٧	٩٠٠٠-٦١٠٠
٤٠,٧٤	١١	١٥٠٠٠-٩١٠٠
٣,٧٠	١	١٥١٠٠ فما فوق
%١٠٠	٢٧(٥)	المجموع

س ٧-٢-١

(*) هذا العدد يشمل الأمهات العاملات أو المتقاعدات و النسب مأخوذة منه .

٧٤,٤٠٪ من فئة الأمهات العاملات يتقاضين أجرا شهريا بين ٩١٠٠ دج إلى ١٥٠٠٠ دج، ٧٠,٣٪ فقط يتقاضين أجرا يساوي أو يفوق ١٥١٠٠ دج. في المقابل فإن ثلث العينة (٢٩,٦٢٪) يتقاضين أجرا بين ٣٠٠٠ دج و ٦٠٠٠ دج، في حين أن ٩٢,٢٩٪ يتقاضين مبلغا من ٦١٠٠ دج إلى ٩٠٠٠ دج.

وبشكل عام فإن ٩٦,٢٩٪ يتقاضين أجرا بين ٣٠٠٠ دج إلى ١٥٠٠٠ دج وهو أجر ضعيف بشكل عام.

الجدول رقم (٢٤) الوضعية التعليمية للأب

النسبة	التكرار	التعليم
٢٩,٢٣	٥٠	أمي
٢٤,٥٦	٤٢	يقراً ويكتب
١٤,٦١	٢٥	ابتدائي
١٤,٦١	٢٥	متوسط
٧,٦٠	١٣	ثانوي
٩,٣٥	١٦	جامعي
٪١٠٠	١٧١	المجموع

س ٨

(٢٩,٢٣٪) من الآباء أميون وهو ما يمثل حوالي ثلث العينة، (٢٤,٥٦٪) يقوئون ويكتبون، أما الذين لديهم مستوى ابتدائي ومتوسط

فإنهم يمثلون نسبة (٦١, ١٤٪) لكل فئة منهما ، وفي المقابل فإن (٣٥, ٩٪) فقط من أولياء العينة لديهم مستوى جامعي و(٦٠, ٧٪) لديهم مستوى ثانوي . وهذا يعني أن (١٢, ٦٨٪) - وهوما يمثل ثلثي العينة - إما أميون أو يقرؤون ويكتبون ، أولديهم مستوى ابتدائي مما يشير إلى طبيعة الحالة التعليمية الضعيفة لمعظم أفراد العينة .

جدول رقم (٢٥) الوضعية التعليمية للأم

النسبة	التكرار	التعليم
٥١, ٦٦	٩٣	أمية
٢٠	٣٦	تقرأ وتكتب
١٠, ٥٥	١٩	ابتدائي
٩, ٤٤	١٧	متوسط
٥	٩	ثانوي
٣, ٣٣	٦	جامعي
٪١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٩

نصف الأمهات أميات ، حوالي ربعهن يقرأن ويكتبن ، أما عشر العينة فإن لهن مستوى ابتدائياً (٤٤, ٩٪) لهن مستوى متوسط ، في المقابل فإن (٣٣, ٣٪) فقط لديهم مستوى جامعياً و(٥, ٠٥٪) لديهم مستوى ثانوي . وهذا يعني أن (٢٢, ٨٢٪) من الأمهات إما أميات أو تقرأن وتكتبن أولديهن

مستوى ابتدائي مما يدل على المستوى التعليمي المنخفض جداً للأمهات ، وهو ما يؤثر على تنشئة أبنائهن التنشئة الصحيحة وترتبط هذه النتائج بما تقدم من إحصائيات من طرف «الكناس» حول الأمية في المجتمع الجزائري .

الجدول رقم (٢٦) الوضعية الأسرية للوالدين

النسبة	التكرار	المستوى
٨٥,٥٥	١٥٤	الأم والأب يعيشان معاً
٧,٢٢	١٣	الأم والأب منفصلان بالطلاق
٧,٢٢	١٣	أحد الوالدي أو كلاهما متوفى
٪١٠٠	١٨٠	المجموع

س ١٠

(٨٥,٥٥٪) من الآباء والأمهات يعيشون معاً، في المقابل فإن (٧,٢٢٪) منفصلون بالطلاق وبالنسبة نفسها ، فإن أحد الوالدين أو كليهما متوفى . وبشكل عام فإن الوضعية الأسرية لأفراد العينة تبدو حسنة على اعتبار نسبة الوالدين الذين يعيشون معاً .

الجدول رقم (٢٧) تعرض التلميذ للضرب في البيت

النسبة	التكرار	التعرض للضرب
٣٠,٥٥	٥٥	نعم
٦٩,٤٤	١٢٥	لا
٪١٠٠	١٨٠	المجموع

س ١١

ثلث العينة (٣٠, ٥٥٪) يتعرضون للضرب في البيت، والجدول رقم (٢٧- أ) يوضح بشكل من التفصيل أشكال هذا الضرب، والجدول رقم (٢٧- ب) يوضح لنا الأطراف التي تقوم بعملية الضرب.

الجدول فرعي رقم (٢٧ - أ) تعرض التلميذ للضرب في البيت (أشكاله)

النسبة	التكرار	أشكال الضرب
٦٥, ٤٥	٣٦	بشكل استثنائي
٣٤, ٥٤	١٩	بشكل دائم
٪١٠٠	٥٥	المجموع

س ١١- ١

(٦٥, ٤٥٪) من التلاميذ الذين يتعرضون للضرب يكون تعرضهم للضرب بشكل استثنائي وهو ما يمثل حوالي ثلثي العينة - فئة المتعرضين للضرب -، أما الذين يكون تعرضهم للضرب بشكل دائم فإنهم يمثلون (٣٤, ٥٤٪) - أكثر من ثلث العينة - من مجموع المتعرضين للضرب.

هذا يعني أن التلاميذ يتعرضون للضرب في البيت بشكل استثنائي مرتين أكثر من الشكل الدائم، وفي كل الأحوال فإن هذا الضرب قد يؤدي بهم إلى القيام بسلوك عنيف.

الجدول فرعي رقم (٢٧ - ب) الأطراف التي تضرب التلميذ

الأطراف التي تضرب التلميذ	التكرار	النسبة
الأخ	٤٤	٤٧,٨٢
الأم	١٣	١٤,١٣
الأب	٣٥	٣٨,٠٤
المجموع	٩٢(٥)	%١٠٠

س ٢

يتعرض التلاميذ للضرب في البيت من طرف الأولياء بنسبة (١٧, ٥٢٪)، ومن طرف إخوانهم بنسبة (٨٢, ٤٧٪)، وهذا يدل على بروز ظاهرة العقاب الذي يمارسه الأخ في البيت على إخوانه ويكون ذلك عادة نتيجة للدور الاقتصادي الذي أصبح يتولاه الأخ في الأسرة الجزائرية. وعند مقارنة النسب نلاحظ أن الأخ والأب هما اللذان يقومان أكثر بالضرب من الأم.

الجدول رقم (٢٨) الشجار بين الوالدين

الشجار بين الوالدين	التكرار	النسبة
نعم	٧٨	٤٣,٣٣
لا	١٠٢	٥٦,٦٦
المجموع	١٨٠	%١٠٠

س ١٢

(*) ظهرت هذه التكرارات أكثر من تكرارات الجدول السابق وذلك بسبب اختيار أفراد العينة لواحدة أو أكثر من الاقتراحات المطروحة عنهم.

(٤٣, ٣٣٪) من العينة يعتقدون بوجود شجار بين والديهم ، والجدول رقم (٢٨-أ) يوضح تواتر هذا الشجار ، أما الجدول رقم (٢٨-ب) فإنه يبين شعور التلميذ أثناء الشجار .

الجدول فرعي رقم (٢٨ - أ) الشجار بين الوالدين و تواتره

الاطراف التي تضرب التلميذ	التكرار	النسبة
دائما	٢٩	٣٧, ١٧
عادة	٨	١٠, ٢٥
أحيانا	٤١	٥٢, ٥٦
المجموع	٧٨	٪١٠٠

س ١٢ - ١

يكون تواتر الشجار بين الوالدين كالتالي : أكثر من النصف (٥٦, ٥٢٪) - من المجيبين بالتأكيد على السؤال - يرون أن ذلك يتم أحيانا ، أكثر من الثلث (٣٧, ١٧٪) يؤكدون أن الشجار يكون دائما ، و (١٠, ٢٥٪) يرون أنه يكون عادة ، وبشكل عام فإن الشجار وتواتره عند أسر هؤلاء التلاميذ يدل على مشاكل عائلية ظاهرة وبحجم كبير .

الجدول فرعي رقم (٢٨ - ب) شعور التلميذ أثناء الشجار

النسبة	التكرار	شعور التلميذ
٣٦,٣٦	٣٦	القلق
١,٠١	١	السعادة
١٣,١٣	١٣	الحزن
٦,٠٦	٦	الرغبة في الانتقام
٢,٠٢	٢	شعور عادي
١,٠١	١	محاولة تهدئة الوضع
٦,٠٦	٦	العجز
٢,٠٢	٢	كره الحياة
١٩,١٩	١٩	الرغبة في الهروب من البيت
١٣,١٣	١٣	الخوف
%١٠٠	٩٩	المجموع

ص ١٢- ٢

شعر أكثر من ثلث العينة (٣٦,٣٦٪) بالقلق أثناء الشجار بين والديهم، (١٣,١٣٪) أحسوا بالحزن ، وبالنسبة نفسها شعر التلاميذ بالخوف (١٩,١٩٪) رغبوا في الهروب من البيت (أنظر باقي النسب) .
هذه النسب توضح الأثر الذي تركه الشجار في البيت بين الأولياء على نفسية التلميذ، وهو في كل الحالات أثر سلبي .

٤. ١. ٧ المحيط المدرسي السلبي وعنف التلميذ

الجدول رقم (٢٩) الإعادة في الثانوية

النسبة	التكرار	الإعادة
٤٨, ٨٨	٨٨	نعم
٥١, ١١	٩٢	لا
%١٠٠	١٨٠	المجموع

س ٧

تعرض ٤٨, ٨٨٪ من التلاميذ للإعادة في الثانوية ، والجدول رقم (٢٩) يوضح مرات الإعادة تلك .

الجدول فرعي رقم (٢٩- أ) عدد مرات الإعادة في الثانوية

النسبة	التكرار	مرات الإعادة
٧٥	٦٦	مرة واحدة
١٨, ١٨	١٦	مرتان
٦, ٨١	٦	ثلاث مرات
%١٠٠	٨٨	المجموع

س ١٠-٥

زاد عدد المعيدين «مرة واحدة» عن ثلثي العينة (٧٥٪) في حين بلغت نسبة المعيدين مرتين (١٨, ١٨٪) من مجموع العينة، أما الذين أعادوا ثلاث مرات فقد بلغت نسبتهم (٦, ٨١٪) .

وهذا يعني أن الإعادة مرة واحدة تعتبر ظاهرة عادية في المؤسساتين ،
وهذا مؤشر قوي على حجم الإخفاق الدراسي عند تلاميذ العينة .

الجدول رقم (٣٠) الرضى عن الفرع الدراسي

مدى الرضى	التكرار	النسبة
نعم	١٣٣	٧٣,٨٨
لا	٤٧	٢٦,١١
المجموع	١٨٠	٪١٠٠

س ١٣

٧٣,٨٨٪ من أفراد العينة غير راضين عن فرعهم الدراسي وهو ما يمثل
أكثر من ثلثي العينة . والجدول رقم (٣٠-أ) يوضح أسباب عدم الرضى عن
الفرع الدراسي .

الجدول فرعي رقم (٣٠-أ) أسباب عدم الرضا عن الشعبة

الأسباب	التكرار	النسبة
توجيه تعسفي	٢٢	٣٩,٢٨
الضعف في مواد الشعبة	١٣	٢٣,٢١
الشعبة غير مفضلة في سوق العمل	٤	٧,١٤
الاساتذة غير أكفاء	٣	٥,٣٥
كره الشعبة	١٠	١٧,٨٥
سوء الإعلام	٤	٧,١٤
المجموع	٥٦	٪١٠٠

س ١٣- ١

يرجع (٢٨, ٣٩٪) من التلاميذ عدم رضاهم عن الشعبة إلى توجيههم التعسفي أما (٢١, ٢٣٪) فإنهم يرجعون السبب إلى ضعفهم في مواد الشعبة التي وجهوا إليها، في حين يرى (٨٥, ١٧٪) أن كرههم للشعبة هو السبب . وعلى كل فإن عدم رضا التلاميذ عن شعبتهم يرجع إلى عوامل مدرسية في مجملها .

الجدول رقم (٣١) تقييم النتائج المدرسية

النسبة	التكرار	التقييم
٢, ٧٧	٥	ممتازة
٥	٩	جيدة
٢١, ١١	٥	فوق المتوسطة
٢٧, ٢٢	٤٩	متوسطة
٣١, ٦٦	٥٧	ضعيفة
١٢, ٢٢	٢٢	ضعيفة جداً
٪١٠٠	١٨٠	المجموع

ص ١٤

ثلث العينة اعتبرت نتائجها المدرسية في الثلثين الأول والثاني ضعيفة، في حين اعتبر (٢٢, ٢٧٪) من التلاميذ نتائجهم متوسطة، (٢٢, ١٢٪) - وهما يمثل أكثر من العشر - يعتبرون نتائجهم ضعيفة جداً، فقط (٢, ٧٧٪) اعتبروها ممتازة .

هذه النتائج تدل على الضعف المسجل عند التلاميذ في تحصيلهم الدراسي ، كما تؤثر على الإخفاق الذي يعانون منه داخل الثانوية .

٥. ١. ٧ التمثل الإيجابي للعنف من طرف التلميذ

الجدول رقم (٣٢) تصور التلميذ للعنف الممارس من الإدارة

النسبة	التكرار	السلوك
١٠, ١٦	٦	المحاباة
٥٧, ٦٢	٣٤	التسلط
٢٠, ٣٣	١٢	الإهانة
٨, ٤٧	٥	الظلم
٣, ٣٨	٢	عدم فهم السبب
٪١٠٠	٥٩	المجموع

س ٢٧ - ١

يعتقد حوالي خمس العينة (٤٤ , ١٩ ٪) بوجود عنف ممارس من طرف الإدارة عليهم ، ويتصور (٥٧ , ٦٢ ٪) أن هذا العنف يتمثل في تسلطها عليهم (٢٠ , ٣٣ ٪) تعرضوا للإهانة الدائمة منها و (١٠ , ١٦ ٪) يعتقدون بالمحاباة الممارسة من أفراد الإدارة . وبشكل عام فإن التلاميذ يتمثلون سلوك الإدارة سلبيا .

٦. ١. ٧ مؤشرات عامة لعوامل العنف

الجدول رقم (٣٣) التغيب عن الدراسة بدون عذر

التغيب	التكرار	النسبة
نعم	٨٠	٤٤, ٤٤
لا	١٠٠	٥٥, ٥٥
المجموع	١٨٠	٪١٠٠

س١٥

تغيب ٤٤, ٤٤ ٪ من التلاميذ عن دراستهم بدون تقديمهم لعذر وهو ما يمثل حوالي نصف العينة . والجدول رقم (٣٣- أ) يبين لنا عدد مرات التغيب عن الدراسة .

الجدول فرعي رقم (٣٣- ١) عدد مرات التغيب عن الدراسة

عدد المرات	التكرار	النسبة
مرة واحدة	٨	١٠
مرتان	٣١	٣٨, ٧٥
ثلاث مرات	٤١	٥٢, ٢٥
المجموع	٨٠	٪١٠٠

س١٥

(٥١, ٢٥ ٪) من مجموع المتغيين كان تغيبهم ثلاث مرات ، في حين أن (٣٨, ٧٥ ٪) منهم تغيبوا مرتين و ١٠ ٪ تغيبوا مرة واحدة . حجم وتواتر التغيب يدلان على وجود هذه الظاهرة بقوة في الثانويتين ، وهو ما يشير إلى اللاميل الذي يشعر به التلاميذ للدراسة مما يدفعنا للاستنتاج بان الوسط المدرسي غير جذاب للتلاميذ .

الجدول رقم (٣٤) أكثر شيء يكرهه التلميذ في الثانوية

ترتيب التلميذ	التكرار	النسبة
الإدارة	٧٨	٤٨, ١٤
معاملة الأستاذ	٣٩	٢٤, ٠٧
الطرد	٩	٥, ٥٥
الاكتظاظ داخل القسم	١	٠, ٦١
بعض المواد الدراسية	١٦	٩, ٨٧
تصرفات التلاميذ	١٩	١١, ٧٢
المجموع	١٦٢ ^(٥)	٪١٠٠

س ١٨

حوالي نصف المعبرين عن كرههم لشيء ما داخل ثانويتهم يرون أن الإدارة هي أكثر ما يكرهونه (٤٨, ١٤ ٪)، (٢٤, ٠٧ ٪) يكرهون معاملة الأساتذة لهم، (١١, ٧٢ ٪) يرجعون شعورهم ذلك إلى سلوكيات بعض زملائهم المنحرفين.

إن بروز كره التلاميذ للإدارة له دلالة قوية، تتمثل في سوء العلاقة التي تربطهما وهو ما قد يؤثر على آليات التعامل بينهما.

الجدول رقم (٣٥) مجموعة العبارات

رقم السؤال	العبارات	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	لا أدري
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار
١- ٢٨	أبي يراجع معي دروسي	٢٦	٣٢	٨٩	٢٤
٢- ٢٨	أبي يهتم بأموري	١٠٧	٢٨	٢٨	٨
٣- ٢٨	أبي سريع الغضب	٧٧	٤١	٣٨	١٥

(*) ظهر المجموع أقل من مجموع العينة الإجمالية لأن هناك من التلاميذ من لم يبدي كرها لأي شيء في الثانوية.

رقم السؤال	العبارات	موافق التكرار	موافق نوعاً ما	غير موافق لا أدري	تكرار
٢٨-٤	أبي يعطيني المصروف فقط ولا يهتم بأموري الشخصية	٣٤	٢٥	١٠٢	١٠
٢٨-٥	أبي يهتم بأموره الشخصية فقط ولا يهتم بنا	٢٤	١٢	١١٩	١٦
٢٨-٦	أبي يعتمد التقليل من شأني باستمرار	٢٧	٩	١٢٣	١٢
٢٨-٧	أبي يعتمد إهانتني أمام الآخرين	٣٠	١٩	١١٥	٧
٢٨-٨	أبي كثيراً ما يضربني	٣٠	١٧	١١٧	٧
٢٨-١٠	أجد صعوبة في التفاهم مع أبي	٤٥	٣٧	٨٢	٧
٢٨-١١	علاقتي مع أبي ودية	٩٨	٤٢	٢٦	٥
٢٨-١٢	أبي يضرب أمي أمامي	١٨	٦	١٤٢	٥
٢٨-١٣	بيتنا دائم المشاكل والصراعات	٢٨	٢٥	١٢٠	٧
٢٨-١٤	أمي ليس لها رأي في المنزل	٢٤	٢٠	١٢٦	١٠
٢٨-١٥	أمي تهتم بشؤونها الشخصية فقط دون الاهتمام بنا وباحتياجاتنا	١٨	٩	١٥٠	٣
٢٨-١٦	أمي تعتمد التقليل من شأني باستمرار	١٨	١٥	١٤٠	٧
٢٨-١٧	أمي تهينني أمام الآخرين	١٩	٨	١٤٩	٤
٢٨-١٨	أمي تحترم اخوتي أكثر مما تحترمني	٢٥	١٧	١٢٦	١٢
٢٨-١٩	أجد صعوبة في التفاهم مع أمي	٤٧	٣٤	٩٣	٦
٢٨-٢٠	أمي سريعة الغضب	٥٣	٤٣	٧٨	٦
٢٨-٢١	أبي وأمي دائماً الشجار	٢٢	٣٦	١٠٢	١١
٢٩	النظام الداخلي للمؤسسة يعبر عن مصالح التلاميذ	٠٠	٠٠	٠٠	١٨٠
٣٠	في الثانوية التي ادرس بها أشعر أن كرامتي غير محفوظة	٤٧	٤٤	٨٢	٧
٣١	لا احترم القانون لان الأستاذ لا يحترمه	٥٤	٢٣	٩٣	١٠
٣٢	افضل الخروج عن القانون لأنه لم يعطيني حقي	٦٤	٢٣	٨٧	٦
٣٣	عندما افشل في الحصول على شيء ما أثور على من حولي بالشتم	٤١	٣٠	٩٩	١٠

رقم السؤال	العبارات	موافق التكرار	موافق نوعاً ما	غير موافق لا أدري	مجموع
٣٤	ينصمحي والذي بالاعتداء على من يعتدي علي	٤٣	٢٠	١٠٤	١٧١(٥)
٣٥	اعتقد أن الوسيلة الوحيدة لحل مشاكل هي القوة	٥٠	٣٣	٩٣	١٨٠
٣٦	في تعاملتي اليومي مع التلاميذ أطبق مبدأ الشر بالشر والباديء أظلم	٦١	٤٠	٧٥	١٨٠
٣٧	إنني أشتم من يحاول الدخول قبلي لحجرة القسم	٢٦	١٧	١٣٠	١٨٠
٣٨	إنني أشتم من يحاول الاستهزاء بي وعشاعري	١٠٣	٣٦	٣٥	١٨٠
٣٩	اعتقد أن الناس في مجتمعنا لا يتفاهمون إلا بالقوة	٨٤	٥٤	٣٨	١٨٠

س ٢٨-١ إلى ٣٩

المجدول رقم (٣٦) أسباب العنف في الثانوية بشكل عام

الأسباب	التكرار	النسبة
تعسف الإدارة	٥٨	٢٦, ٤٨
معاملة الأساتذة	٤١	١٨, ٧٢
المشاكل العائلية	٣٦	١٦, ٤٣
المحابة	١٠	٤, ٥٦
الظلم	١٦	٧, ٣٠
المخدرات	٨	٣, ٦٥
عدم تفهم التلميذ	٥	٢, ٢٨
انحراف التلميذ	٢٤	١٠, ٩٥
سوء الاتصال	٢١	٩, ٥٨
المجموع	٢١٩	٪١٠٠

س ٤٠

(*) يلاحظ أن بعض المجاميع أقل من ١٨٠. المجموع العام لأفراد العينة - وهذا نظراً لأن هناك ١٩ أولياء متوفين ، وبهذا تم عزل هذه الفئة و يصبح مجموع من تطبق عليهم الأسئلة محدداً في ١٧١. تطبق هذا الفئات على الأسئلة : من ٢٨-١ إلى ٢٨-١٢ و ٢٨-٣٥ ، ٢١-٨.

يعتقد (٤٨, ٢٦٪) من التلاميذ أن العنف في الثانوية يرجع إلى تعسف الإدارة، (٧٢, ١٨٪) يرجعونه إلى معاملة الأساتذة السلبية التي تشمل الإهانة والتنقيط السلبي وغيرها. أنظر باقي النسب في الجدول. وبشكل عام فإن التلاميذ استطاعوا أن يحددوا الأسباب التي تؤدي إلى انتشار ظاهرة العنف المدرسي، انطلاقاً من تمثلهم الخاص لهذه الظاهرة.

٢. ٧ الإجابة عن تساؤلات البحث

تمهيد

سنحاول أن نجيب عن أسئلة البحث التي قمنا بطرحها، وذلك باستخدام مجموعة من المؤشرات المتشكلة من أسئلة الاستمارة البحثية. وسنعمد على نتائج

تفريغنا، تحليلنا وتفسيرنا للبيانات مع ربطها بالأطر النظرية والإشكالية لبحثنا.

الإجابة عن التساؤل الأول: نص التساؤل الأول يتمثل في :

١. ٢. ٧ هل العنف اللفظي والمادي منتشران بين تلاميذ الثانويات؟

هذا التساؤل يحاول أن يكشف عن إمكانية وجود العنف بشكليه اللفظي والمادي في الثانويتين- من جهة-، وصور هذا العنف وتحليلاته في الواقع المدرسي.

ويمكننا إجمال النتائج المحصل عليها ضمن هذا الجدول :

الجدول رقم (٣٧) يوضح الإجابات عن التساؤل الأول عن طريق مؤشرات

المؤشرات	التكرار	التكرار	النسبة
التعرض لهياكل المؤسسة	١٦	٣٦	٢٠
تعرض التلميذ لاعتداء من أحد زملائه	١٩	٢٩	١٦,١١
التعرض بالشتيم لأحد الأساتذة	١-٢٠	٥٠	٢٧,٧٧
تفكير التلميذ في الانتحار	٢١	٤٥	٢٥
تناول التلميذ للسجائر	١-٢٢	٥٦	٣١,١١
تناول التلميذ للمخدرات	٢-٢٢	١٨	١٠
تناول التلميذ للكحول	٣-٢٢	١٠	٥,٥٥
وجود مشكلة نفسية	٢٣	٦٧	٣٧,٢٢
التعرض للإهانة من أحد الأساتذة	٢٤	٥٨	٣٢,٢٢
التعرض للإهانة من أحد المساعدين التربويين	٢٥	٥٤	٣٠

ويمكننا توضيح ما جاء من أرقام في هذا الجدول كمايلي :

أولاً: التعرض لهياكل المؤسسة عن طريق تخريبها:

١- تعرض خمس أفراد العينة لهياكل الثانوية من خلال تخريبها، ويرجع التلاميذ سلوكهم هذا إلى مجموعة من العوامل - أنظر الجدول -
يمكننا حصر دوافع التلاميذ للقيام بهذا السلوك في:

أ- عوامل مدرسية (كره الدراسة، الغضب من الإدارة والشجار بين التلاميذ).

ب- عوامل ذاتية (اللامبالاة، القلق، المراهقة).

ج- عوامل مؤسسية (الشعور بالظلم).

٢- بشكل عام فإن التلاميذ يخربون هياكل المؤسسة بنسب ظاهرة في

الثانويتين مما يظهر وجود العنف ضد المؤسسة من طرف التلاميذ ،
هذا العنف يدخل ضمن العنف المادي .

ثانياً : الاعتداء من طرف أحد التلاميذ وموقف المعتدى عليهم : إن الاعتداء
بين التلاميذ في الثانويتين موجود بنسب مختلفة ، وقد أرجعه
المبحوثون إلى عوامل متنوعة أجملت في :

١ - مشكلات المراهقة .

٢ - نقص الاتصال .

٣ - الإحساس بالظلم .

٤ - عدم معرفة السبب .

وعندما ننظر إلى أشكال رد التلاميذ على الاعتداء نلاحظ الاستخدام
المتصاعد للعنف من ضرب و شتم وغيرها ، وهذا ما يشير إلى وجود
ظاهرة الاعتداء والرد عليه في الثانويتين .

ثالثاً : التعرض لأحد الأساتذة بالشتم : تظهر نسبة ٣٣ ، ٢٨ ٪ من المتعرضين
لأحد الأساتذة بالشتم في الثانويتين محل الدراسة مدى انتشار
العنف اللفظي ضد الأساتذة . ويعتقد التلاميذ القائمون بهذا السلوك
أن سلوك الأستاذ السلبي هي التي أدت بهم إلى القيام بشتمه .

رابعاً : التعرض لأحد الأساتذة بالضرب : بالرغم من انتشار هذه الظاهرة
في الثانويتين بشكل كبير ، إلا أن نسبتها تعبر عن وجودها وما يلاحظ
على التفسير المقدمة من طرف التلاميذ لسلوكهم هو اتجاههم
نحو جعل شخصية الأستاذ السبب الرئيس المؤدي لردهم العنيف ،
وبشكل عام فإن وجود هذا المؤشر في الثانويتين يدل على استخدام
التلاميذ للعنف الجسدي ضد الأساتذة .

خامساً : تناول التلميذ للسجائر وللمخدرات وللكحول : ثلث العينة

يتناولون السجائر (٣١, ١١)٪، ١٠٪ يتناولون المخدرات و٥٥, ٥٪ يتناولون الكحول.

هذا يدل على وجود ظاهرة استهلاك المواد المضرة بالصحة في الثانويتين، وقد أدى تناول التلاميذ للمخدرات وللكحول إلى قيامهم بسلوك عنيف بنوعيه اللفظي والمادي.

سادسا: تفكير التلميذ في الانتحار: ربع العينة فكرت في وضع حد لحياتها من خلال الانتحار، وهذا يدل على ارتفاع هذه الظاهرة في الثانويتين.

سابعا: وجود مشكلة نفسية والقيام بسلوك عنيف: ٣٧, ٢٢٪ من تلاميذ الثانويتين أقرّوا بوجود مشكلة نفسية، ٢٢, ٢٢٪ من العينة قاموا بسلوك عنيف نتيجة لهذه المشكلة. مثلت نسبة التلاميذ الذين دفعتهم مشكلتهم إلى التصرف بشكل عنيف من ضمن مجموع المتعرضين لهذه الظاهرة ٥٩, ٧٠٪ وهذا يدل على أمرين:

١- انتشار المشكلات النفسية في الثانويتين بسبب مشكلات اجتماعية واقتصادية ومشكلات تابعة لمرحلة المراهقة.

٢- أكثر من نصف التلاميذ الذين يعانون من مشكلة نفسية قاموا بسلوك عنيف.

تمثلت أنماط العنف في هذا المستوى في الأشكال اللفظية والمادية. ثامنا: التعرض للإهانة من أحد الأساتذة: أكثر من ثلث العينة تعرضوا للإهانة من أحد الأساتذة (٣٢, ٢٢)٪، وقام (٧٤, ١٣)٪ من هؤلاء التلاميذ بالانتقام من أساتذتهم الذين أهانوهم. وقد تمثل سلوك التلاميذ العنيف في مظاهر العنف اللفظي والمادي.

الاستنتاج العام من محاولة الإجابة عن التساؤل الأول

ظهرت الأشكال المختلفة للعنف في المؤسستين كمايلي :

- التعرض لهياكل المؤسسة من خلال تخريبها

← **عنف مادي**

- الاعتداء من طرف أحد الزملاء على التلميذ والرد العنيف لهذا الأخير

عليه ← **عنف مادي**.

- تعرض التلميذ لأحد الأساتذة بالشتيم

← **عنف لفظي**

- تعرض التلميذ لأحد الأساتذة بالضرب

← **عنف مادي**

تناول التلميذ للسجائر ، للكحول والمخدرات ← **مظهران للعنف :**

أولا : **عنف ضد الذات** .

ثانيا : **عنف مادي ولفظي من خلال النتائج التي يلحقها استهلاك هذه**

المواد على سلوك التلميذ .

تعرض التلميذ للإهانة من أحد الأساتذة ← **عنف لفظي ومادي في**

نفس الوقت من خلال رد فعل التلميذ على هذه النتائج .

الإجابة عن التساؤل الثاني : نص التساؤل الثاني يتمثل في :

٢٠٧. هل تؤدي الظروف الاجتماعية والاقتصادية السلبية إلى عنف التلاميذ داخل الثانوية؟

هذا التساؤل يحاول أن يكشف عن علاقة الظروف الاجتماعية والاقتصادية بعنف التلاميذ داخل المرحلة الثانوية .

ويمكننا إجمال النتائج المحصل عليها ضمن هذا الجدول :

الجدول رقم (٣٨) يوضح الإجابات على التساؤل الثاني عن طريق مؤشرات

النسبة	التكرار	رقم السؤال	المؤشرات
١٢,٧٧	٢٣	٦	مكان الإقامة
٤٣,٨٨	٧٩		- قرية
٤٣,٣٠	٧٨		- حي غير مخطط - حي مخطط
٥٣,٨٠	٩٢	١-٧	الحالة الاقتصادية للأب
٢٦,٣١	٤٥		- عامل
١٩,٨٨	٣٤		- غير عامل - متقاعد
٢٢,٢٢	٢٨	١-١-٧	الأجر الشهري للأب
١٥,٨٧	٢٠		- ٦٠٠٠-٣٠٠٠ دينار جزائري
٢٩,٣٦	٣٧		- ٩٠٠٠-٦١٠٠
٣٢,٥٣	٤١		- ١٥٠٠٠-٩١٠٠ - ١٥١٠٠ فما فوق
٨,٨٨	١٦	٢-٧	الحالة الاقتصادية للأم
٨٥	١٥٣		- عاملة
٦,١١	١١		- غير عاملة - متقاعدة

النسبة	التكرار	رقم السؤال	المؤشرات
٢٩,٢٣	٥٠	٨	الوضعية التعليمية للأب
٢٤,٥٦	٤٢		- أمي
١٤,٦١	٢٥		- يقرأ ويكتب
١٤,٦١	٢٥		- ابتدائي
٧,٦٠	١٣		- متوسط
٩,٣٥	١٦		- ثانوي
			- جامعي
٥١,٦٦	٩٣	٩	الوضعية التعليمية للأم
٢٠	٣٦		- أمية
١٠,٥٥	١٩		- تقرأ وتكتب
٩,٤٤	١٧		- ابتدائية
٥	٩		- متوسطة
٣,٣٣	٦		- ثانوية
			- جامعية
٨٥,٥٥	١٥٤	١٠	الوضعية الأسرية للوالدين
٧,٢٢	١٣		- الأم والأب يعيشان معا
٧,٢٢	١٣		- الأم والأب منفصلان بالطلاق
٣,٥٥	٥٥	١١	- أحد الوالدين أو كلاهما متوفي
			تعرض التلميذ للضرب في البيت
٤٧,٨٢	٤٤	٢-١١	الأطراف التي تضرب التلميذ
١٤,١٣	١٣		- الأخ
٣٨,٠٤	٣٥		- الأم
٤٣,٣٣	٧٨	١٢	- الأب
			الشجار بين الوالدين

يمكننا تفصيل هذه الأرقام ضمن هذا التحليل :

أولاً: مكان الإقامة: يقيم ٤٣, ٨٨٪ من التلاميذ في حي غير مخطط، وهذا يعني أن حوالي نصف أفراد العينة يعيشون في أحياء تفتقد للوسائل المادية والحضرية التي تضمن لهم حياة عادية، ولقد ابرز العديد من الباحثين(*) أن هذا النوع من الأحياء ينتج أنماطاً مختلفة من العنف سواء ضد الآخرين (جسدياً)، ضد الممتلكات أو ضد الذات، وتفسير ذلك أنها أماكن «هامشية» يكتشف الباحثون الاجتماعيون فيها صوراً للتمييز والإقصاء، مما يجعلهم يرفضون القواعد المعيارية الاجتماعية العامة.

لقد أوضح تلاميذ العينة خضوعهم لظروف إقامة توفر لهم الأجواء التي يشعرون فيها بإقصاء من المجتمع، مما يؤثر لاحقاً على سلوكهم الشاذ.

ثانياً: الحالة الاقتصادية للوالدين : ٦٨, ٧٨٪ من آباء التلاميذ إما أميون أو يقرؤون ويكتبون أولديهم مستوى ابتدائي و ٢٢, ٨٢٪ من الأمهات إما أميات أو تقرأن وتكتبن أولديهن مستوى ابتدائي، وهذا يدل على المستوى المنخفض العام للأولياء.

ثالثاً: الوضعية الأسرية للوالدين : ٧, ٢٢٪ من أولياء التلاميذ منفصلون بالطلاق وهو يدل على ضعف هذه النسبة بشكل عام، مما يجعلنا نستبعد هذا العامل في تأثيره على العنف التلاميذ وهذا يعني أن مؤشرات الإجابة على تساؤلنا سوف تستبعد عامل الطلاق بين الوالدين أو وفاة أحدهما.

(*) أنظر دراسة رواق عبل و بحري نوفل حول المناطق السكنية الحضرية الجديدة والتمييز الاجتماعي، فصل الدراسات السابقة. هذا المؤشر يدل على الوضعية الاجتماعية غير الملائمة للتنشئة الاجتماعية السليمة للتلميذ.

رابعاً: التعرض للضرب في البيت: ٥٥, ٣٠٪ من التلاميذ يتعرضون إلى الضرب في البيت وهو ما يمثل ثلث العينة، ٤٥, ٦٥٪ منهم يكون ضربهم بشكل استثنائي و ٥٤, ٣٤٪ بشكل دائم.

أما الأطراف التي تضرب التلميذ فهي تتمثل في الأولياء نسبة ١٧, ٥٢٪ و ٤٧, ٨٢٪ من طرف الأخ.

وبشكل عام فإن الطرفين الاقتصادي والاجتماعي الذين مرا معنا يؤثران على الجود داخل الأسرة، فسلوك الضرب داخل البيت سينعكس على سلوك التلميذ داخل الثانوية فهو إما سيخضع ويرضى بالقوانين التربوية أو يثور ويتمرد على مفهوم السلطة التربوية المتمثلة في الأستاذ.

خامساً: الشجار بين الوالدين وتواتره: ٣٣, ٤٣٪ من أفراد العينة يعتقدون بوجود شجار بين والديهم، من هذه النسبة ٥٦, ٥٢٪ يكون الشجار بينهم «أحيانا»، ١٧, ٣٧٪ «دائما» و ٢٥, ١٠٪ «عادة».

سادساً: مجموعة من العبارات:

١- مراجعة الأب للدروس مع التلميذ: ٥٢, ٠٤٪ من الآباء من لا يراجعون الدروس مع أبنائهم وهذه النسبة متوافقة مع الوضعية التعليمية للوالدين. هذا المؤشر يدل على وضعية اجتماعية سلبية بالنسبة للتلميذ.

٢- الأب سريع الغضب: ٤٥, ٠٢٪ من العينة يعتقدون أن آباءهم سريعو الغضب وهو ما يقارب نصف التلاميذ، هذه النسبة تعبر عن سلبية الفضاء الأسري وإمكانية تأثيره على تكوين مزاج عصبي لدى التلاميذ.

٣- صعوبة التفاهم مع الأب: ٢٦, ١١٪ من أفراد العينة يجدون صعوبة

في التفاهم مع آبائهم ، هذه النسبة تمثل حوالي ثلث التلاميذ ، هذا ما يشير إلى توتر العلاقات بين التلاميذ والآباء وهو الذي سيؤدي إلى مشكلة عدم التواصل بينهما .

٤ - البيت دائم المشاكل والصراعات : أكثر من عشر العينة تقر بأن بيوتهم دائمة المشاكل والصراعات ولضعف هذه النسبة فإننا نستبعد هذا المؤشر .

٥ - الأم سريعة الغضب : حوالي ثلث العينة (٤٤ , ٢٩٪) يعتقدون أن أمهاتهم سريعيات الغضب وهو ما يشير إلى إمكانية تأثرهم بهذا السلوك .

الاستنتاج العام حول محاولة الإجابة عن هذا السؤال :

أجيب عن هذا السؤال - بشكل عام - من حيث تأكيد تأثير الظروف الاجتماعية والاقتصادية السلبية على توجه التلاميذ نحو العنف . ويبرز ذلك من خلال المؤشرات التالية :

مكان الإقامة ————— من خلال شروط إقامة سلبية .

الحالة الاقتصادية للوالدين ————— ظروف سلبية .

الحالة التعليمية للوالدين ————— تعليم متواضع أو غير موجود .

التعرض للضرب في البيت .

مجموعة العبارات المذكورة أعلاه .

ولم تتحقق المؤشرات التالية :

- الوضعية الأسرية .

- البيت دائم المشاكل والصراعات .

وبشكل عام ، فإن الظروف الاجتماعية والاقتصادية السلبية للوالدين تؤدي إلى عنف التلاميذ ، ويكون ذلك من خلال تجمع العوامل الأسرية المذكورة سابقا ، وهو ما سيؤدي إلى تشكيل استعدادات عندهم للقيام بسلوك عنيف ضد الآخرين الممتلكات أو الذات .

الإجابة عن التساؤل الثالث : نص التساؤل الثالث يتمثل في :

٣. ٢. ٧ هل يؤدي المحيط المدرسي السلبي إلى قيام التلاميذ بأفعال عنف في الثانوية؟

هذا التساؤل يحاول أن يربط العلاقة بين تأثير المحيط المدرسي السلبي والسلوك العنيف الذي يقوم به التلاميذ في الثانوية .

ويمكننا إجمال النتائج المحصل عليها ضمن هذا الجدول :

يمكننا ترجمة هذه الأرقام إلى التحليل التالي :

الجدول رقم (٣٩) يوضح الإجابات على التساؤل الثالث عن طريق مؤشرات

النسبة	التكرار	التكرار	المؤشرات
٧٥	٦٦	١-٥	الإعادة في الثانوية
١٨, ١٨	١٦		- مرة واحدة
٦, ٨١	٦		- مرتان
			- ثلاث مرات
٧٣, ٨٨	١٣٣	١٣	الرضى عن الفرع
			تقييم النتائج المدرسية
٢, ٧٧	٥		- ممتازة
٥	٩		- جيدة
٢١, ١١	٥	١٤	- فوق المتوسطة
٢٧, ٢٢	٤٠		- متوسطة
٣١, ٦٦	٥٧		- ضعيفة
١٢, ٢٢	٢٢		- ضعيفة جداً

أولا: الإعادة في الثانوية : حوالي نصف العينة (٨٨, ٤٨٪) أعادوا على الأقل مرة واحدة في المؤسستين وهو ما يشير إلى ارتفاع معدلات الإخفاق المدرسي في الثانويتين .

هذا الإخفاق سيؤدي إلى إنتاج سلوك عنيف من طرف التلاميذ وفقا لما جاء معنا في فصل الدراسات السابقة وفي الإشكالية .

ثانيا: مدى الرضى عن الفرع: يعتقد ٦٦, ٢٦٪ من التلاميذ أن فرعهم لا يتلاءم مع رغباتهم وبالتالي فهم غير راضين عنه ، وهذا يعني أن حوالي ثلث العينة في المؤسستين يوجدون في فرع دراسي لا يستطيعون مواصلة الدراسة فيه ، وهو ما يشير إلى عدم التوافق والانسجام مع الدراسة ككل ، مما سيقعد لظهور حالات من العنف إما ضد الإدارة أو الأساتذة أو ضد التلاميذ .

ثالثا: النتائج المدرسية: يقيم أفراد العينة نتائجهم المدرسية للثلاثيين الأول والثاني ، باعتبارها من متوسطة إلى ضعيفة جدا ، وبشكل عام فإن التلاميذ عبروا عن ضعف نتائجهم وهذا ما يؤثر فيما بعد على سلوكهم باعتبار تأثير النتائج على السلوك من حيث توافقه أو عدم توافقه مع الدراسة .

وضمن النسب التي قمنا بعرضها فإننا نستنتج أن التلاميذ المخفقين دراسيا سيقومون بسلوك عنيف داخل الثانويتين .

رابعا: الإدارة تمارس -عادة- العنف ضد التلميذ: حوالي خمس العينة يرون أن الإدارة تمارس عنفا ضدهم ، هذا التصور السلبي للإدارة سيؤثر على أسلوب تعامل التلاميذ معها .

الاستنتاج العام من الإجابة على هذا السؤال :

أظهرت مجموعة مؤشرات الإجابة على هذا السؤال ، أن الظروف المدرسية السلبية تسهل ظهور أنماط غير متكيفة مع المؤسسة التربوية ، وبالتالي تؤدي إلى العنف من طرف التلاميذ .

٤. ٢. ٧ السؤال الرابع: هل يميل التلاميذ إلى تكوين تمثل إيجابي للعنف في الثانوية ؟

سناحاول من خلال هذا التساؤل استكشاف وجود ميل لدى التلاميذ لتكوين تمثل إيجابي للعنف في الثانوية .

ويمكننا إجمال النتائج المحصل عليها ضمن هذا الجدول :

الجدول رقم (٤٠) يوضح الإجابات على التساؤل الرابع عن طريق مؤشرات

المؤشرات	رقم السؤال	موافق	موافق نوعا ما	غير موافق	لا أدري
عدم احترام التلميذ للقانون لأن الأستاذ لا يحترمه	٣١	٥٤	٢٣	٩٣	١٠
تفضيل التلميذ الخروج عن القانون لأنه لا يعطيه حقه	٣٢	٦٤	٢٣	٨٧	٦
الوسيلة الوحيدة لحل المشاكل هي القوة	٣٥	٥٠	٣٣	٩٣	٤
التلميذ يشتم من يحاول الدخول قبله لحجرة القسم	٣٧	٢٦	١٧	١٣٠	٧
التلميذ يشتم من يحاول الاستهزاء به وبمشاعره	٣٨	١٠٣	٣٦	٣٥	٦
اعتقاد التلميذ بأن الناس في مجتمعنا لا يتفاهمون إلا بالقوة	٣٩	٨٤	٥٤	٣٨	٤

يمكننا ترجمة هذه الأرقام إلى التحليل التالي :

أولا : عدم احترام التلميذ للقانون لأن الأستاذ لا يحترمه : ٣٠٪ من التلاميذ

يعتقدون أن عدم احترامهم للقانون يرجع لعدم احترام الأستاذ له وهذا ما يدفعنا للاستنتاج بأن تمثل التلاميذ للعنف ضمن هذا المؤشر كان إيجابيا .

ثانيا : تفضيل التلاميذ الخروج عن القانون لأنه لا يعطيه حقه : يرى ٣٥, ٥٥٪ من التلاميذ أن خروجهم عن القانون راجع لاعتقادهم أن هذا الأخير لا يعطيهم حقهم ، وهو مؤشر على تمثل أكثر من ثلث العينة للعنف إيجابيا .
ثالثا : الوسيلة الوحيدة لحل المشاكل هي القوة : ٢٧, ٧٧٪ من التلاميذ يرون أن الوسيلة الوحيدة لحل مشاكلهم هي القوة ، وهو مؤشر على تمثل حوالي ثلث العينة للعنف إيجابيا .

رابعا : التلميذ يشتم من يحاول الدخول قبله لحجرة القسم : ١٤, ٤٤٪ فقط من أفراد العينة يقومون بشتم من يحاول الدخول قبلهم لحجرة الدراسة ، وهذا ما يشير إلى ضعف هذه العبارة في قياس تمثل التلميذ للعنف .

خامسا : التلميذ يشتم من يحاول الاستهزاء به وبمشاعره : ٥٧, ٢٢٪ من التلاميذ يقرون بنزوعهم نحو شتم من يحاول الاستهزاء بهم وبمشاعرهم ، وهو ما يدخل ضمن التمثل الإيجابي للعنف .

سادسا : اعتقاد التلميذ بأن الناس في مجتمعنا لا يتفاهمون بينهم إلا بالقوة : ٤٦, ٦٦٪ يعتقدون باختصار العلاقات الاجتماعية في الجزائر في مظاهر القوة والعنف ، وهو مؤشر قوي جدا على تمثل التلميذ للقوة وبالتالي للعنف تمثلا إيجابيا .

الاستنتاج العام من الإجابة على هذا السؤال :

أظهرت هذه النتائج أن التلاميذ يميلون إلى تكوين تمثل إيجابي للعنف .

نعتقد أن المؤشرات التي قمنا بتحديدنا للإجابة على تساؤلات بحثنا قد تمكنت من الإحاطة بها ومقاربتها ، كما أن بعض المؤشرات الأخرى كشفت عن عدم إمكانية قيامها بهذه الوظائف .

٣. ٧ تفسير النتائج

إن أشكال العنف التي ظهرت لنا من خلال هذه النتائج توزعت على محاور أساسية نعددها في :

١ - العنف ضد الأشخاص :

تلميذ	←	أستاذ .
تلميذ	←	تلميذ .
أستاذ	←	تلميذ .
مساعد تربوي	←	تلميذ .
تلميذ	←	مساعد تربوي

٢ - العنف ضد الذات :

أ - تناول السجائر ، المخدرات والكحول .

ب - التغيب الدراسي دون تقديم عذر .

ج - التفكير في الانتحار .

إن وجود هذا الاستهلاك في المؤسسة - ولوبنسب مختلفة من مادة إلى أخرى - سيؤدي بالتلاميذ للقيام سلوك عنيف ، وهذا ما يتوافق مع دراسة روبر بالون Robert Ballon (*) التي جاءت معنا في فصل الدراسات السابقة .

(*) أنظر فصل الدراسات السابقة للتعمق أكثر .

٧. ٤. الاستنتاجات العامة

١- تنتشر ظاهرة التغيب عن الدراسة دون تقديم عذر بشكل ظاهر في الثانويتين وهذا يدل على أن الفضاء المدرسي لا يوفر المحفزات اللازمة لتكيف التلميذ مع النظام التربوي . ولقد اتفقت هذه النتائج مع ما جاء في دراسة روبر بالون حول السلوك المنحرف لتلاميذ الثانويات .

٢- كما تدل هذه الظاهرة على وجود مشكلات عائلية ونفسية وحتى على مستوى اجتماعي كلي يمر به التلميذ .

٣- ظاهرة التعرض لهياكل المؤسسة عن طريق تخريبها ، ملاحظة في المؤسساتين وهذا ناتج عن عدة عوامل عددها التلاميذ وتلخصت إجمالاً في عوامل ذاتية وعوامل خارجية تمثلت أساساً في شعور التلميذ بالظلم المسلط عليه . نتائج دراستنا في هذا الإطار تتوافق مع ما جاء في تقرير ليون (Léon) حول العنف في الاكاديميات .

وعند حديثنا مع بعض التلاميذ استنتجنا أن معظم الأفعال التي قاموا بها من خلال تخريب التجهيزات وهياكل المؤسسة راجعة إلى الإحساس العميق بأنهم مظلومون ومقهورون من طرف الإدارة وخاصة من طرف بعض الأشخاص المعيّنين من طرفهم ، وجاء سلوكهم ذلك كرد فعل على هذا الإحساس ، فهو يعتبر انتقاماً مباشراً على ما خضعوا له ورأوه إهانة كبيرة في حقهم .

٤- وما يؤكد قولنا هذا الترتيب الذي اعتمده التلميذ عندما طرحنا عليهم السؤال حول الأشياء التي يكرهونها أكثر من غيرها في مؤسساتهم ، فجاء نصف من العينة متفقاً على كره الإدارة ، وهو ما يقودنا إلى

استخلاص توفر الظروف المثالية لوقوع سلوك عنيف سيصدر عن التلاميذ ضدها .

٥ - لقد لاحظنا - كذلك - وجود عنف متبادل بين التلاميذ ، ومؤشر ذلك نسب التلاميذ الذين ردوا على السلوك العنيفة الصادر عن زملائهم . هذه النتائج تتوافق مع ما جاء في دراسة « بارومتر صحة الشباب » التي قامت بها الجمعية الفرنسية للتربية من أجل الصحة (CFES) . ويمكن الرجوع لنتائجها بالتفصيل في فصل الدراسات السابقة .

٦ - النسب المرتفعة للتلاميذ الذين قاموا بشتم أساتذتهم في الثانويتين ، وهوما يتوافق مع ما توصلت إليه الدراسة المقدمة من طرف أريك دوباريو Eric Debarbieux حيث خلص إلى أن العنف الموجه ضد الأساتذة كان قليلا في بعده الجسدي ، وتبقى الحالات الملاحظة مرتبطة بسلوك غير تكيفي وباعتداءات لفظية . كما تتوافق هذه النتائج مع ما جاء في تقارير طالون حول العنف في الثانويات .

٧ - برز العنف ضد الذات في المؤسستين (تناول المواد الضارة) ، وهوما يفسر حالة الأزمة التي يمر بها المجتمع (حالة الأنوميا) كما أن المعنى الذي يقدمه التلاميذ لسلوكهم يندرج ضمن ثقافة خاصة لمجموعة المستهلكين لهذه المواد والتي تقلبها وتؤطر بها الأفعال « المنحرفة » ضمن فضاء تفاعلي رمزي وبطقوس خاصة بها . وهذا ما تفسره لنا النظرية التفاعلية الرمزية .

٨ - هناك توجه عند التلاميذ للانتحار ، ويرجع ذلك إلى حالة اللأمل والعزلة واللاقدرة على تغيير الواقع أو توجيهه . هذا يعني أن نسبة مهمة من التلاميذ لا تجد موقعها ضمن الفضاء الاجتماعي ، كما

أن هذا الأخير لا يوفر لهم الوسائل المشروعة لتحقيق أهدافهم والتي تتوافق مع أهداف المجتمع .

ضمن هذا التباعد بين أهداف المجتمع وأهداف التلاميذ ، فإن حالة «الأزمة» المشكلة منها تدفع بالتلاميذ إلى التفكير في وضع حد لحياتهم والانتهاه نهائيا من هذا الصراع الذي لا يجدون له حدا . هذه النتائج تتوافق مع ما جاء في تقارير طالون ، حيث وجد أن حالات الانتحار ظهرت عند ٤٦,٣ ٪ من أفراد العينة .

٩- إن النسق المدرسي والأسري لم يستطيعا تقديم الضمانات الضرورية للتلاميذ حتى يتكيفوا مع مجتمعهم والتغيرات التي تحدث به ، وهذا ما نلاحظه من تصريحات التلاميذ حول العوامل التي أدت بهم إلى التفكير في وضع حد لحياتهم .

١٠- يظهر سلوك الانغلاق عن الذات وعدم وجود جماعة اجتماعية أو مدرسية تقوم بالاستماع للمشاكل النفسية للتلاميذ ، أحد أهم ما يعترضهم في تكيفهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي .

١١- التمثلات التي يحملها التلاميذ عن الأساتذة تختلف عن تلك التي يحملها هؤلاء عنهم فالأساتذة لا يرجعون العنف لسلوكهم أو تكوينهم ، بينما يرجعونه للتلاميذ الذين يعانون - حسبهم - من مشكلات أسرية ومدرسية وإلى سلوك الإدارة . في المقابل فإن التلاميذ يرون أن أساتذتهم لا يحترمونهم وهو ما يفسرون به رد فعلهم العنيف . هذه النتائج تتوافق في جانب منها مع ما خرج به د . أحمد شبوب في دراسته حول التمثلات المتبادلة بين الأساتذة والتلاميذ .

١٢ - يتمثل التلاميذ سلوك المساعدين التربويين سلبيا ، فهم يعتقدون بإهانة هؤلاء لهم مما تنتج عنه سلوك عنيف ورفض للأوامر التي سيأمرون بها . إن التفاعل بين التلاميذ والمساعدين التربويين يتخذ معاني سلبية متبادلة وأشكالا عنيفة .

١٣ - يبين لنا مؤشر مكان إقامة العيتين أنهم معرضون لتعلم الثقافة الهامشية التي تسود أحياءهم غير المخططة ، فهذه الأحياء تقود التلاميذ - حسب لورون مسكوشولي - إلى تبنيهم لسلوك عنيف^(١) . فالناطق الحضري «المهمشة» تشجع العوامل المنتجة للسلوك العنيف في المدينة ، وتتمثل تلك العوامل في :

أ - الفقر الذي يصيب العائلات (عما يجعل الطفل يشعر بالإقصاء وهو ما سيقوده إلى السرقة للحصول على ما يحتاجه) .

ب - الضعف الثقافي والتعليمي للأولياء (وإذ ذاك تبرز صعوبات المتابعة الدراسية للطفل) .

ج - تعلم ثقافة الحي التي تشجع الطفل على استخدام عبارات تميل إلى السيطرة .

د - الوضعية الاقتصادية الصعبة للأولياء تبين لنا حجم الأزمة التي تمر بها أسر التلاميذ ، وهو ما يتوافق مع تقارير الكناس التي جاءت معنا في الإشكالية فحالة البطالة التي تضرب الأسرة

(1) Laurent mucchieli : de la peur a l'analyse . l'école ne brûle pas , in le monde diplomatique, février 2002, paris.p25.

الجزائية تؤثر فعليا على الحالة النفسية للتلاميذ وتوجههم نحو ممارسة سلوك عنيف ومنحرف عن قواعد المجتمع .

هـ- بينت الحالة التعليمية للوالدين أن أميتهم كانت نسبتها كبيرة، وبالتالي فإن التنشئة الاجتماعية التي يتبعونها مع أبنائهم ستفتقر للموجهات الثقافية والفنية والعلمية التي تسمح بمتابعة التلاميذ وإعطائهم النماذج الثقافية الضرورية لتكييفهم الاجتماعي والدراسي اللازمين لكل نجاح وتموقع ضمن المراتبية المهنية تموقعا إيجابيا ومفضلا .

و- تمارس أسر العينة عنفا ضد أبنائهم ويتضح ذلك من خلال النسب المرتفعة لتعرض التلاميذ للضرب في البيت ، وهذا يعني أن اللغة الوحيدة للتواصل ضمن هذه الأسر هي لغة العنف ، مما سيؤثر على استدخال التلاميذ لنماذج العنف باعتبارها وسيلة أساسية لحل المشكلات .

ز- إن هذه النماذج تشكل قاعدة لمكونات رموز ومعاني وإشارات يتم تقديمها للتلاميذ على أنها معايير اجتماعية مقبولة ومعترف بها ، مما يجعلهم يستنبطونها ويرجعون إليها في مواقف التفاعلات مع الآخرين ، كما سيستخدمونها كأطر مرجعية للتواصل .

حـ- كما يمكننا تفسير سلوك الأولياء بحالة الضغط التي يتعرضون لها نتيجة للحالة الاقتصادية السيئة التي يعانون منها وغياب الأفق الإيجابي أمامهم ، كما أن طبيعة المجتمع الجزائري الأبوي يفسر تركز أعلى نسب القائمين على عملية ضرب التلاميذ في الأخ والأب .

ط- لم تستطع القيم المكونة للبرامج المدرسية أن تقوم بعملية ضبط لسلوك التلاميذ وتكييفهم مع الأهداف التي حددها النظام التربوي الجزائري، وهذا ما يعني الإخفاق الوظيفي والأدائي لعمل النسق التربوي الجزائري ككل ، على اعتبار أن قيما من مثل الطاعة ، العمل الصالح ، التعاون ، الإيمان ، المعاملة الحسنة - وغيرها من القيم التي تعرفنا عليها في تحليلنا لمضامين البرامج المدرسية-، لم تستطع أن تجعل سلوك التلاميذ يتعد عن العنف ويرفض القوانين المدرسية .

ويمكن أن نفسر ذلك بالأزمة التي أصابت النسق التربوي والتي نتجت بدورها عن الأزمة التي يعيشها المجتمع الجزائري ككل .

٥. ٧ مناقشة النتائج

انطلق الباحث في هذه الدراسة من شعور أولي بوجود مشكلة اجتماعية تتعرض لها المؤسسات التربوية الجزائرية . ولقد تدغم هذا الشعور شيئا فشيئا انطلاقا من معاشته للوسط المدرسي لمدة زمنية ضمن وظيفة استشارية بيداغوجية ، وهو ما مكنه من التعرف على انشغالات الأساتذة بارتفاع حالات العنف الصادرة عن التلاميذ .

وفي المقابل هناك إحساس لدى التلاميذ بالظلم والقهر وعنف أساتذتهم اتجاهاهم اللفظي والمعنوي ، وتدغم هذا الموقف أكثر عند الباحث من خلال اطلاعه على ما يصدر عن الجرائد اليومية والدراسات الإحصائية - على قلتها - للظاهرة المتنامية والمتصاعدة يوما بعد آخر .

لذلك فهذه الدراسة هدفت إلى :

١ - تحديد حجم انتشار ظاهرة العنف لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر .

٢ - دراسة العوامل السوسولوجية المؤدية إلى عنف التلاميذ .

٣ - دراسة تمثلات التلاميذ للعنف المدرسي .

وللوصول إلى هذه الأهداف اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأسئلة تمثلت في :

١ - كيف يتمظهر العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر؟

٢ - ما هي عوامل العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر؟

٣ - ما هي تمثلات تلاميذ المرحلة الثانوية للعنف؟

استعان الباحث بالتراث النظري العلمي الذي تناول الظاهرة الدراسة والتمحيص مع تسجيل نقاط قوة كل واحدة منها .

واستعرضت الدراسة مفاهيم رئيسية تمثلت في (العنف ، التمثلات ، الانحراف ، الضبط ، القيم المؤسسة المدرسية ، المرحلة الثانوية ، المنهج المدرسي ، المراهقة) ، ولقد برزت صعوبة الاتفاق العالمي على وضع تعريف جامع مانع للعنف .

هذا وقد قام الباحث بوضع تعريف إجرائي لكل مفهوم من المفاهيم حتى تسهل دراسة الظاهرة واختبار مؤشرات فروضها . كما قام الباحث بعرض أهم النظريات التي حاولت فهم ظاهرة العنف المدرسي ، ولقد قسمها إلى عنوانين رئيسيين هما النظريات السوسولوجية والنظريات النفسية-السوسولوجية . وبعد عرض أهم مقولات كل نظرية ، حاول

الباحث أن يستفيد من مدخلين نظريين يعتقد أنهما الأقرب لطبيعة الظاهرة في فضاء سوسيوثقافي خاص ، مع تكيف أهم مقولاتهما تماشيا مع الواقع الجزائري . مع تنبيهه لضرورة استكمال العمل على تكوين مقاربات نظرية تكون الأقرب للواقع الجزائري بشكل خاص وللواقعين العربي والإسلامي بشكل عام .

لقد اتضح للباحث أن المقاربة الدوركائية للعنف تمثل إطارا سوسولوجيا مناسباً لتفسير هذه الظاهرة في الجزائر مع تعديل البعض من مقولاتها تماشيا مع طبيعتها وظروف تشكلها في المؤسسات التربوية الجزائرية . كما أن النظرية التفاعلية - الرمزية في بعض أبعادها استطاعت أن تفسر لنا جوانب مهمة من الأفعال العنيفة للتلاميذ من حيث تقديمها في إطار تبادل رمزي ومتشكل بين ذوات واعية في الزمان والمكان .

في الفصل الثاني قام الباحث بدراسة تحليلية مضامينية لأهم المواد الدراسية التي تهدف إلى تشكيل أنماط معيارية مرجعية تضبط السلوك الفردي والاجتماعي للطفل والتلميذ . ولقد بينت دراستنا أن المواد الدراسية المختارة (التربية الإسلامية ، التاريخ والجغرافيا ، التربية الاجتماعية) توجهت في بنائها المعرفي إلى بث روح التعاون والسلم . وهو ما يمثل - على المستوى النظري على الأقل - المرجعيات الهامة التي تضبط سلوك التلميذ وتبعده - إذ ذاك - عن السلوك العنيف . ولقد هدف الباحث من تحليل مضمون هذه المواد - كذلك - لتتبع القيم المرجعية التي انطلق فيها من نظرية إيميل دوركايم عن المعايير الضابطة للسلوك .

ولقد عرضت الدراسة وناقشت مجموعة من العوامل والآثار المترتبة على العنف المدرسي . ولقد قسمها الباحث إلى :

أ- عوامل اجتماعية .

ب- عوامل عقلية .

ج- عوامل جسمية - صحية .

د- عوامل اقتصادية .

أما فيما يخص آثار العنف ، فقد خصص لها الباحث حيزا تجلّت فيه الآثار النفسية والبيولوجية والدراسية . كما أشارت الدراسة إلى أخطار العنف ، مع الإشارة إلى ارتباطه باستغلال قيادات الجماعات المتطرفة لمرحلة المراهقة التي تتميز بحدوث تغيرات مصيرية في حياة الفرد لتوجيهه في النهاية نحو التطرف والتعصب ، ومن بعد إلى استخدام العنف بكل مستوياته .

كما تطرق الباحث إلى تأثير البيئة السوسيو-ثقافية على الفرد من حيث دعمها لتشكيل ظاهرة العنف وتبين ذلك من خلال التأثيرات العكسية بين العنف والظروف الاقتصادية . فانهيار الأوضاع الاقتصادية يؤدي إلى ارتفاع العنف والعكس شبه صحيح .

كما أن أكبر فئة تتأثر بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع هي فئة المراهقين ، إضافة إلى ذلك فإن للرفاق تأثيرهم على حالة العنف التي يمثلها الفرد . مع عدم إغفال تأثير المدرسين السلبي من حيث غياب القدوة الحسنة وضعف الاهتمام بالمشكلات النفسية للتلاميذ . وتتدخل أيضا- ضمن تأثيرات البيئة- الأسباب الخاصة بمجتمع المدرسة ، العوامل السياسية ووسائل الإعلام وقد فصلتها الدراسة بشكل مستفيض .

في الفصل الرابع قام الباحث بالإشارة إلى الدراسات التي تناولت ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وقد فصل فيها تفصيلا مستفيضا ، وقد تم تقسمها إلى ثلاثة محاور رئيسية هي : الدراسات الجزئية ، الدراسات

العربية والدراسات الغربية . وقد مكنت هذه الدراسات من إثراء البحث من جهة توضيح النتائج المتوصل إليها في بيئات اجتماعية ومدرسية مختلفة .

ولقد أوضحت معظم تلك الدراسات أن ارتفاع نسب العنف في الوسط المدرسي الجزائري يرجع إلى الاختلالات الهيكلية والتنظيمية داخل النظام التربوي الجزائري ، حيث أدت هذه الوضعية إلى عدم انسجام التلميذ مع الوسط المدرسي مما ساعد على ازدياد عنفه ضد ذاته وضد مؤسسته المدرسية .

كما بينت الدراسات العربية نسب انتشار الظاهرة في الوسط المدرسي لمجموعة من الدول العربية شملت دول الكويت (من حيث مدى انتشار ظاهرة التعصب) ، البحرين (المكونات العاملة في السلوك العدواني لدى عينات من طلاب المرحلتين الجامعية والثانوية في المجتمع البحريني) ، مصر (استجاب مجموعة من المفكرين والمثقفين في المجتمع المصري واستطلاع آرائهم حول ظاهرة العنف) .

أما في الدراسات الغربية فقد استعان الباحث بدراسات أجريت في فرنسا (استكشاف السلوكات المنحرفة لـ ٩٩١٩ تلميذا ثانويا في ٦ أكاديميات) . إضافة إلى ذلك هناك دراسة أجرتها الجمعية الفرنسية للتربية من أجل الصحة وعنونت دراستها بـ «بارومتر صحة الشباب» ومست ٤١١٥ شأبا متمدرسا وغير متمدرس ، وهدفت إلى قياس مجموعة الأفعال العنيفة لديهم . كما استعان الباحث بدراسة أجريت في كيبك بكندا ، وغيرها من الدراسات التي أفادت البحث من حيث توضيحها لجوانب مهمة من ظاهرة العنف المدرسي .

في الفصل الخامس قام الباحث بعرض دراسته الاستطلاعية في مجتمع البحث ، كما عرض تساؤلات البحث مع توضيح مؤشرات كل سؤال على

حدا بغية ضبط الدراسة ضبطا علميا يمكنه من الإجابة عنها ميدانيا . كما تعرض الباحث إلى مقاربات الدراسة ، منهج الدراسة ، عينة البحث ، أدوات جمع البيانات وطرق تحليلها وأنهى هذا الفصل بخاتمة .

الفصل السادس خصه الباحث لتفريغ البيانات وتحليلها ، ثم أجاب عن تساؤلات البحث من خلال الإجابة عن كل سؤال عن طريق الإجابة على مؤشرات كل سؤال . مستخدما في ذلك الجداول المرتبطة بأسئلة الاستمارة .

ولقد ربط الباحث إجابات المبحوثين بالدراسات السابقة حتى تشكل وحدة بين النتائج الميدانية والإطار النظري المرتبط بالدراسات والمقاربات النظرية المرتبطة بالبحث .

وأخيرا قام الباحث بوضع استنتاجات وتوصيات لبحثه حتى يتمكن المشرفون على العملية التربوية من الاستئناس بها للحد من تفاقم هذه الظاهرة في إطار من التعاون بين أعضاء الفريق التربوي خدمة للمؤسسة المدرسية وللوطن ككل .

٦. ٧ توصيات الدراسة

١ - بينت الدراسة أن الأطر النظرية والمقاربية للنظريات الغربية قليلة الفعالية في تفسير ظواهر كالعنف المدرسي في الجزائر اعتبارا من اختلاف الظروف السوسيوثقافية بين تلك التي انطلقت منها النظريات السوسولوجية وواقع المجتمع الجزائري . ولهذا فالأهمية معلقة على العلماء الجزائريين والعرب لبذل مجهودات إضافية وتكثيف دراساتهم النظرية بجانب الدراسات التطبيقية للوصول

- على الأقل في المرحلة الراهنة- إلى ملامح نظريات ، لتستتبع مستقبلا بتشكيل نظريات خاصة بالعالمين العربي والإسلامي .

٢- بينت الدراسة أن الظروف العائلية المتأزمة والتحويلات المؤلمة التي يمر بها المجتمع الجزائري أثرت كثيرا في نفسية التلاميذ إلى الحد الذي جعلهم يقومون باستهداف أساتذتهم وممتلكات المؤسسات التربوية . وهذا كرد فعل على الاحتقان الذي يعاني منه التلاميذ ، ذلك فالباحث يدعو إلى توفير بيئة اجتماعية أكثر أمنا يتربى فيها الطفل الجزائري ، مع الدعوة إلى تفعيل أدوار علماء النفس داخل المؤسسات التربوية .

٣- بينت الدراسة بما لا يدع مجالا للشك أن صورة الإدارة عند التلاميذ سلبية بكل المعايير . لذلك فالباحث يدعو إلى تفتح الإدارة على التلاميذ والاستماع لأرائهم والمزج في معاملاتهم معهم بين الترغيب والترهيب ، وعدم الاكتفاء بأسلوب الزجر والعنف .

٤- برز في الظاهرة جنوح نسبة من التلاميذ إلى التفكير في الانتحار . وهو عنف ضد الذات يحتاج إلى تدخل عاجل وتذكير التلاميذ بالأبعاد الدينية المحرمة للفعل مع بعث الأمل في نفوسهم حتى يبتعدوا قدر المستطاع عن التفكير فيه .

٥- أوضحت الدراسة أن العلاقة بين التلاميذ والأساتذة تحتاج إلى إعادة توضيح من خلال تخصيص أوقات يلتقي فيها الأساتذة بتلاميذهم خارج أوقات الدراسة بوجود مختص نفسي لتقريب وجهات النظر ومناقشة القضايا المتأزمة منها . مع ضرورة تفكير الجهات القائمة على تكوين الأساتذة - سواء الجامعي أو أثناء الخدمة- في التركيز

على تزويدهم بدروس في علم النفس وكيفية الوصول إلى اتصال تربوي فعال بينهما .

٦ - كشفت الدراسات السابقة والدراسة الحالية أهمية توعية الأولياء بطرائق التعامل المتماشية مع سن أبنائهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية . لأن استخدام العنف الزائد عن حده وغير المتماشي مع الوضعيات التي تحتاج فيها إلى استعمال كمية من العنف المدروس والموجه إلى أهداف محددة ، قد يؤدي إلى ثورة أبنائهم على الأستاذ الذي يمثل رمزا للسلطة .

٧ - أوضحت الدراسة أن البرامج المدرسية لم تستطع أن تضبط سلوك التلاميذ ، وهذا يدعو إلى التفكير مجددا في بعث برامج تربوية أكثر علمية وإحكاما لتؤدي المؤسسة المدرسية دورها في توجيه

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

١ - الكتب و المجلات العلمية

- بوحوش، عمار (١٩٩٠م). دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- توفيق، إبراهيم حسنين (١٩٩٢م). ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية - مركز دراسات الوحدة العربية بيروت - لبنان.
- توفيق، توفيق عبد المنعم (د.ت). المكونات العاملة للسلوك العدواني لدى عينات من طلاب المرحلتين الجامعية و الثانوية، مجلة العلوم الاجتماعية مجلد ٣١ عدد ٢، الكويت
- حجازي، مصطفى (١٩٧٦م). التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، لبنان.
- الحسن، إحسان محمد (١٩٨٦م). الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت.
- الدوري، محمد عدنان (١٩٨٥م). جناح الأحداث «المشكلة والسبب»، الكتاب الأول، منشورات ذات السلاسل، الكويت.
- رايح، تركي (١٩٩٠م). أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- رشاد، عبد الناصر محمد (١٩٩٧م). التعليم و التنمية الشاملة، دار الفكر العربي، القاهرة.

شان ،ماريلنز وفرانك ويليامس (١٩٩٩م). ترجمة: عدلي السمري، السلوك الإجرامي النظريات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .

شيشوب ، أحمد (١٩٩١م). علوم التربية-الدار التونسية للنشر، تونس .
عشوي، مصطفى (١٩٩٤م). مدخل إلى علم النفس المعاصر ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر .

عصار، خير الله (١٩٨٢م). محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

العيسوي ، عبد الرحمان محمد (١٩٩٤م). الجنون والجريمة والإرهاب، الدار الجامعية، بيروت،

محمد ، محمد علي وآخرون (١٩٨٥م). المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية لطلاب قسم الاجتماع . دار المعرفة الجامعية، مصر .
النجيحي، لبيب (١٩٨١م). الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت .

وظفة ، علي سعد ؛ عبد الرحمن الأحمد (٢٠٠٢م). التعصب ماهية وانتشارا في الوطن العربي، عالم الفكر، العدد ٣، المجلد ٣٠ يناير، الكويت .

٢ - القواميس

المعتمد، قاموس عربي-عربي-دار صادر-بيروت-لبنان ٢٠٠٠ .
المنجد، فرنسي-عربي، دار المشرق-ش م م-بيروت-الطبعة السادسة-لبنان ٢٠٠٠ .

٣- الوثائق

مديرية التعليم العام، منهاج التاريخ و الجغرافيا، التعليم الثانوي جوان ١٩٩٥، وزارة التربية الوطنية.

٤- الجرائد

ص. بورويلة، ٥٠٪ من الأطفال استهلكوا المخدرات في سن مبكر. دراسة حول المراهقين بالجزائر، جريدة الخبر : الاثنين ١٤ يوليو ٢٠٠٣. ص. بورويلة و ز. شارف : أساتذة عرضة «لعنف البراءة». جريدة الخبر، السبت ١٠ مايو ٢٠٠٣.

غ. فاروق، ٨٠٪ من الاعتداءات بواسطة أسلحة بيضاء، جريدة الخبر. السبت ٢٦ أبريل ٢٠٠٣.

غ. فاروق، في تقرير حول وضعية الشباب و ظاهرة الانحراف الكناس يدق ناقوس الخطر، جريدة الخبر، السبت ١٠ مايو ٢٠٠٣.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

١- الكتب والمجلات العلمية

Cahiers du L.A.P.S : Actes du séminaire Les jeunes en difficulté; le 15mai 2002in revue du laboratoire d analyse des processus sociaux et institutionnels.constantine 2002.

Eric Debardieux : La violence en milieux scolaire ,vol 1, état des lieux; est paris,1996 .

Farid Boubekeur:Léchech scolaire dans le système éducatif algérien. université Mentouri Constantine et le centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle-23 janvier 2001.

Lakhdar Azzouz :La problématique de la baisse du niveau scolaire ;

reflexions-لشّcole en debat _casbah éditions ,Alger 1998.

٢ - الجرائد

- Chada Hamtouche : La dégradation atteint tous les secteurs de la société .rapport accablant de ل_ONU sur ل_Algérie .le matin, 2003.
Faycal Metaoui :Six million d'algériens dans la misère,el watan 2003.
Laurent Mucchielli :De la peur à ل_analyse. ل_école ne brûle pas in le monde diplomatique, février 2002 .

٣ - المعاجم

- Dictionnaire Encyclopédique,quillet,sne,paris,librairie artistide ,1963.
Helène Alaziat et d_autre :Le grand dictionnaire.
Larousse _dépôt légal 1er semestre 1993.regaia ,Alger ,1993
Encyclopédie de la langue française ,sne,paris,édition de la connaissance,1996.
Madeleine Grawitz :Lexique des sciences sociales, Dalloz, paris 1981.

ثالثاً: مواقع على الإنترنت

- <http://www.cyf.ca/100/private/francais/youvio-ovo.fr.htm-top>.
www.cndp.fr/revueVeil118/ballion.htm .
<http://www.14mason.com/maktaba-freia/book01/3.html1>.
<http://www.ac-nancy-metz.fr>.
www.minshaw.com/slah-ph.htm.
www.amanjordan.org/conferences/vaciaw/vaciaw21.htm
www.annabaa.org/nba47/ounf.htm
http://elazayem.com/new_page_46.htm .
<http://www.amanjordan.org/conferences/vaciaw/vaciaw21.htm>
<http://www.alnadwa.net/amoma/tvltv.htm>.
www.abegs.org/tibls/779/3.htm.
www.algerie-watch.de.
www.algeria-watch.fr.

<http://fr.groups.yahoo.com>.
www.unapec.org/crd/info/bibliographies/representation.htm.
<http://Edgar.morin.sescsp.org.br>.
<http://alazayem.com/new-page-46.htm>.
<http://www.irqparliament.com/new06/ourons2-02.htm>.
www.ceq.qc.ca/enquete.pdf.
<http://www.dettlemcen.edu.dz/paix>.
<http://ww-meducation-edu.dz/men/indsysedu> .

Bibliotheca Alexandrina



0645814

الأوراق النحر والظلمات. مناع خاتمة دافد الخيرية للعلوم الدينية. الرياض. ٢٠٠٥

ردمك: ٩٩٦٠٠٩٨٤٥٠٧-٧